



Histoire scolaire, impérialisme(s) et décolonisation(s) : le cas du Soudan anglo-égyptien (1945-1958)

Iris Seri-Hersch

► To cite this version:

Iris Seri-Hersch. Histoire scolaire, impérialisme(s) et décolonisation(s) : le cas du Soudan anglo-égyptien (1945-1958). Histoire. Aix-Marseille Université, 2012. Français. NNT : . tel-00700410

HAL Id: tel-00700410

<https://theses.hal.science/tel-00700410>

Submitted on 22 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

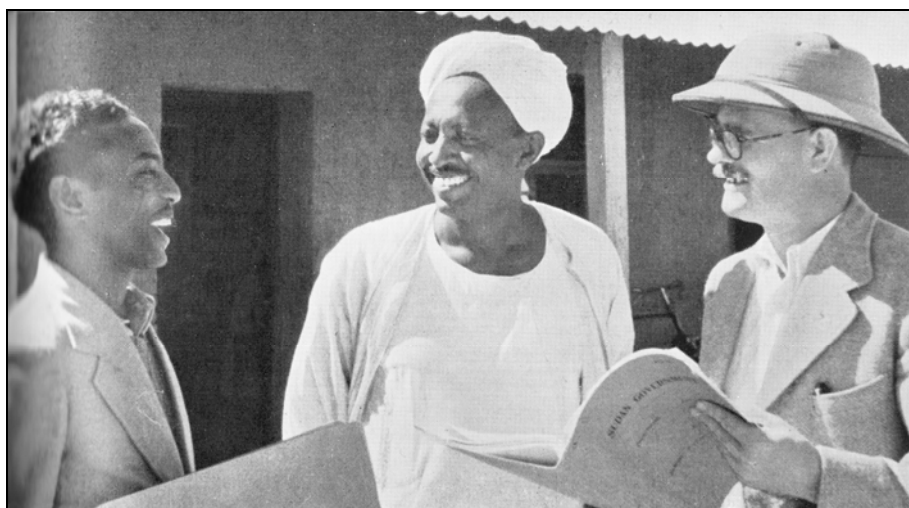
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Aix-Marseille Université
École Doctorale 355 “Espaces, Cultures, Sociétés”
Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Arabe et Musulman - UMR 7310

Thèse pour l'obtention du
Doctorat Aix-Marseille Université

Discipline : Histoire

Histoire scolaire, impérialisme(s) et décolonisation(s) : le cas du Soudan anglo-égyptien (1945-1958)



Iris SERI-HERSCH

Sous la direction de Mme Ghislaine ALLEAUME (IREMAM)

Thèse soutenue le 17 mai 2012

Jury

Ghislaine ALLEAUME	Directrice de recherches CNRS-IREMAM, Aix-en-Provence
Pierre-Philippe BUGNARD	Professeur, Université de Fribourg, Suisse
Marc DEPAEPE	Professeur, Université Catholique de Louvain, Belgique
Haggai ERLICH	Professeur émérite, Tel Aviv University, Israël
Odile GOERG	Professeur, Université Denis Diderot - Paris 7
Robert ILBERT	Professeur, Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence
Catherine MILLER	Directrice de recherches CNRS-IREMAM, Aix-en-Provence
Justin WILLIS	Professeur, Durham University, Royaume-Uni

A la mémoire de mes grands-pères
Robert Tausky (1925-2010) et Joseph Hersch (1925-2012)

« Tout est historique, donc l'Histoire n'existe pas. » (Paul Veyne)

Remerciements

De Marseille à Durham, de Paris à Khartoum, d'Aix-en-Provence à Omdurman, nombreuses sont les personnes et les institutions qui m'ont accompagnée dans l'aventure de cette thèse de doctorat. Mon projet de recherche n'aurait pu aboutir sans leur implication, leur soutien et leur amitié. Je souhaite leur exprimer ma plus vive gratitude.

C'est d'abord grâce au soutien financier de plusieurs organismes que ce projet a pu être mené à bien. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, par le biais d'une allocation de recherche, m'a permis de consacrer de longs mois (presque) entièrement à la thèse. L'IREMAM (Aix-en-Provence) a facilité mes déplacements en France et à l'étranger, que ce soit pour des missions de terrain ou des participations à des colloques. Mes séjours au Soudan n'auraient guère pu avoir lieu sans le soutien matériel, logistique et financier du CEDEJ de Khartoum.

Je tiens à remercier Ghislaine Alleaume, qui a accepté de diriger cette thèse et m'a accordé sa confiance tout au long du chemin. C'est elle qui, depuis mes études de master, m'a amenée à me confronter à la complexité de l'histoire à la fois en tant que réalité sociale et en tant que discours à prétention scientifique. Tout comme son exigence de rigueur et de précision, sa méfiance à l'égard des modes académiques et sa vigilance critique ont contribué de façon décisive à ma formation d'historienne. Par ses commentaires pointus, elle a souvent pu transformer la matière épaisse et un peu pâteuse d'une réflexion naissante en un mille-feuilles aéré et signifiant. C'est d'ailleurs autour d'elle que s'est constitué, ces dernières années, un groupe de doctorantes spécialisées sur l'Egypte et/ou le Soudan à l'époque contemporaine. Les discussions formelles et informelles, les moments de réflexion et de détente, mais aussi les appréhensions et les rires que nous avons pu partager à Aix-en-Provence, Marseille et Barcelone m'ont été très précieux. Cet environnement humain et scientifique stimulant a permis de briser quelque peu l'isolement caractéristique d'une recherche doctorale. Un grand merci donc à Annalaura, Elena, Elka, Chiara, Malak, Charlotte et Mélanie.

Au Soudan, Barbara Casciarri, coordinatrice du CEDEJ de Khartoum entre 2006 et 2010, m'a fourni un appui matériel et intellectuel conséquent. Je la remercie vivement, ainsi que les chercheurs de passage au centre, notamment Alice Franck, Luisa Arango et Yazid Ben Hounet, avec lesquels j'ai vécu des moments inoubliables dans la capitale soudanaise.

A Khartoum, Omdurman et Ed Dueim, les amis, connaissances et acteurs de l'éducation qui m'ont fait découvrir de multiples facettes de la réalité soudanaise passée et présente ont contribué, chacun à sa manière, à faire avancer le processus de ma recherche : Eman Jalal Mohamed et sa famille, Gamar Adam El Makki et sa famille, Yahya Mohamed Sati et les jeunes du parti Umma, les vendeurs de livre informels de la rue Babiker Badri à Khartoum, Dr. Osman Ahmad al-Amin (NCCER, Bakht er Ruda), Dr. Osama Abdallah Mohamed al-Amin (Faculté des sciences de l'éducation, Université de Bakht er Ruda), Sitt Nafisa al-Mileik, Kawkab Abdel Bagi Yacoub, Mohamed Noor Osman Khalid, Hiba Mohamed Mirghani, sans oublier les membres de la « famille » combonienne Paul Ferrugia, Beppino Puttinato, Norberto Stonfer, Ikhlas Abdallah, Joseph Sebit et Sœur Angel Samuel. Que toutes ces personnes soient chaleureusement remerciées pour l'intérêt, l'aide, la confiance, parfois l'hospitalité, qu'elles m'ont accordé.

Le personnel des différents dépôts d'archives consultés a joué un rôle crucial dans la mise à disposition des sources écrites qui forment la base de ce travail. Je souhaite remercier en particulier Jane Hogan, Jonathan Bush et Mike Harkness de la Sudan Archive (Durham) pour leur amabilité et leur efficacité. Ma reconnaissance va également à Sitt Awatif et Ahmed Mohamed Adam Hanafi des archives nationales soudanaises et au Père Francis de Bertolis des archives comboniennes de Khartoum Nord.

Qu'il me soit permis d'exprimer ici mes sincères remerciements aux professeurs, collègues et amis chercheurs qui, à travers des échanges scientifiques ou simplement le partage d'informations et de données, ont enrichi mon itinéraire de recherche. Je pense surtout à Catherine Miller (IREMAM), qui m'a donné, à l'époque du master, quelques clés d'entrée essentielles pour pénétrer dans le champ des études soudanaises ; Gabriel Warburg (Université de Haïfa) qui, un jour d'été 2007, m'a fait cadeau d'un ouvrage qui allait se révéler central pour mes investigations ; et Fadwa Abd al-Rahman Ali Taha (Université de Khartoum) qui m'a introduite, à travers un ouvrage biographique passionnant, dans l'univers personnel, professionnel et politique de son père, premier ministre soudanais de l'éducation à

l'époque coloniale. J'ai également bénéficié des connaissances, de la vision critique et de la générosité – intellectuelle, parfois matérielle – de Nicole Grandin (Paris), Scopas Poggo (Ohio State University), Pierre Liguori (EHESS), Chris Vaughan (Durham University), Yoshiko Kurita (Chiba University), Jean-Gabriel Leturcq (CEDEJ), Irene Panozzo (Università di Pisa / Durham University), Julia Förster (Georg-Eckert-Institut), Lisa Anteby-Yemini (IDEMEC) et Irene Gonzalez Gonzalez (IREMAM).

J'exprime toute ma gratitude à ceux parmi mes amis qui, de par leur méconnaissance de la recherche historique, m'ont permis de prendre de la distance par rapport à cet univers singulier. Bien qu'ils n'aient pas toujours pu comprendre ce qu'impliquent le statut et la « profession » de doctorant(e) en sciences humaines, leur amitié a été pour moi une source d'encouragement tout au long du chemin. A Marseille, je remercie tout particulièrement mes compagnons de percussions africaines et les membres de l'Atelier national. Malgré l'imprévisibilité et la brièveté de mes évasions helvétiques, mes amies lausannoises de longue date ont toujours été au rendez-vous : merci à Thuy-Van, Aline, Sonia, Aurélie, Raïssa, Rabia et les autres. Merci également à Ronit et Antoine de m'avoir accueillie à bras ouverts lors de mes séjours répétés à Paris, ainsi qu'à Alon et Reut pour leur hospitalité londonienne. Enfin, merci à Sandra pour ses judicieux conseils de rédaction.

C'est largement grâce au soutien de mes proches que j'ai pu mener cette recherche à son terme. A distance, que ce soit de Suisse ou d'Israël, ma famille et ma belle-famille m'ont fait confiance et m'ont prodigué affection et encouragements. Mais c'est sans doute à Ran, mon mari, et à Yoav, mon fils, que ce travail doit le plus. Il n'est de mots justes pour décrire le soutien quotidien, sans faille, que le premier m'a offert depuis le début de cette aventure, avec patience et amour. Quant au second, né peu avant le début du processus de rédaction, il m'a rapidement convaincue de maîtriser mon instinct prédateur en matière de sources historiques. Son sourire émerveillé illumine les pages qui suivent.

Sommaire

Note préliminaire	x
Translittération des caractères arabes et conventions de langue	xi
Abréviations	xii
Liste des figures apparaissant dans le corps du texte	xiv
Liste des annexes (volume séparé)	xvi

Introduction **1**

A. Terminologie	5
B. Sources	8
C. Possibilités et limites de la recherche	15

Etat de la recherche **17**

A. Le Soudan anglo-égyptien	17
B. L'Empire britannique dans sa phase finale	24
C. Impérialisme et savoirs scientifiques	27
D. L'éducation en contexte colonial	30
E. Manuels scolaires	36
F. Apport de la thèse	42

1^{ÈRE} PARTIE : SITUER L'OBJET

1. Le Soudan anglo-égyptien : une anomalie légale dans l'Empire britannique **45**

A. Racines historiques (1820-1898)	45
B. Un régime colonial bicéphale : le Condominium anglo-égyptien (1899-1956)	54
C. Vers la décolonisation, du Graduates Congress à la 1 ^{ère} guerre civile (1938-1958)	71

2. De l'éducation pour l'Empire à l'éducation contre l'Empire **87**

A. La révolution éducative dans l'Afrique coloniale britannique (1900-1960)	88
B. L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien (1902-1957)	101

2^E PARTIE : L'HISTOIRE SCOLAIRE SOUDANAISE DE FIN D'EMPIRE

3. La réforme de l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial **137**

A. L'univers des leçons d'histoire élémentaire par le prisme des manuels	139
B. Le nouveau programme d'histoire élémentaire	157

4. Le contenu des enseignements prescrits, de l'histoire à l'éducation civique	170
A. Une triple identité épistémologique	171
B. Représentations du passé	182
C. Systèmes de valeurs	220
5. Un processus éducatif planifié dans les moindres détails	238
A. L'enseignant <i>face à</i> et <i>au sein de</i> la classe	239
B. Narration et cognition au service de la transmission	253
C. Les élèves en situation d'apprentissage	284
D. Le processus éducatif sous le regard de l'inspecteur	301
 3^E PARTIE : PERSPECTIVES DIACHRONIQUES ET SYNCHRONIQUES	
6. L'histoire scolaire au Soudan et dans l'Empire	309
A. Une rupture dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Soudan ?	310
B. Histoires scolaires d'après-guerre : convergences et divergences	334
7. Une fois l'indépendance acquise...	378
A. Une décolonisation partielle de l'histoire	379
B. Les absents de l'histoire deviennent sujets d'histoire	398
 Conclusion	426
A. Zooming in : l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial	426
B. Zooming out : le Soudan anglo-égyptien et l'(ex-)Empire britannique	433
C. Perspectives postcoloniales	438
D. Le Soudan anglo-égyptien, un terrain à explorer et à réexplorer	440
 Bibliographie	443
Index des auteurs	501
Table des matières	507

Note préliminaire

Cette note vise à préciser certains choix linguistiques et formels opérés dans la thèse. En parlant de ma démarche, la première personne du pluriel (nous) sera généralement préférée à la première personne du singulier (je), hormis lorsque je me réfère à des actes personnels ponctuels et concrets. Il s'agit de prendre ce *nous* moins comme un outil d'autorité que comme un pronom inclusif, permettant d'englober l'auteur et le lecteur dans le même processus réflexif. La forme masculine sera en principe employée pour faire référence à des professions ou fonctions qui en réalité ne sont pas réservées aux hommes (exemple : « l'historien »), ceci afin de ne pas alourdir inutilement le texte. Les traductions de l'arabe et de l'anglais vers le français ont été effectuées par mes soins. Dans les citations, les emphases (texte en **gras**) ont été ajoutées par moi-même. Les citations de sources primaires apparaissent en *italique* entre guillemets ; celles extraites de sources secondaires figurent en texte normal entre guillemets. Enfin, certaines notes de bas de page contiennent des références bibliographiques complètes : il s'agit soit de sources primaires archivistiques, soit de sources (primaires ou secondaires) citées ponctuellement, dont l'éloignement du cœur de la thèse justifie leur exclusion de la bibliographie finale.

Translittération des caractères arabes et conventions de langue

Consonnes

ء	'	د	d
ب	b	ط	t
ت	t	ظ	z
ث	th	ع	'
ج	j	غ	gh
ح	h	ف	f
خ	kh	ق	q
د	d	ك	k
ذ	dh	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
س	s	ه	h
ش	sh	و	w
ص	ṣ	ي	y

Voyelles longues

أ	ā
و	ū
ي	ī

Voyelles brèves

ا	a
و	u
ي	i

Diphthongues

او	aw
اي	ay

ة	a / at (état construit)
ال	al- / l- (même devant les lettres solaires)

Ce système de translittération se base sur les conventions de l'*Encyclopédie de l'Islam* (Leiden, E. J. Brill, 1986) avec de légères modifications relatives au ج et au ق. Le hamza ء situé en début de mot n'est pas translittéré. Nous tiendrons compte de la prononciation soudanaise de l'arabe, notamment du ق (prononcé au Soudan [g]), dans le cas des noms propres (exemple: « Digna »).

Les termes arabes sont écrits en italique à l'exception des noms propres. Pour les noms de personnes, nous avons retenu la translittération arabe dans le corps de la thèse, sauf pour les noms de personnalités célèbres largement assimilés dans les langues anglaise et française (« Muhammad Naguib », « Gamal Abd al-Nasser »). Dans l'état de la recherche, la bibliographie et les notes de bas de page, le nom de l'auteur apparaît en translittération arabe lorsque la source est en arabe, sous sa forme anglicisée lorsque la source est en anglais. La graphie anglaise utilisée dans les sources coloniales britanniques est retenue dans les annexes.

Lorsque des noms propres (toponymes, institutions, groupes ethniques/tribaux) possèdent une transcription anglaise largement répandue, celle-ci est employée tout au long du texte (par exemple « El Obeid », « Bakht er Ruda », « Shilluk »). Cependant quelques noms de lieux et de groupes sont reproduits dans la graphie française (« Darfour », « monts Noubas », « Noubas »). Certains noms communs arabes assimilés dans les langues française (« cheikh », « fez ») ou anglaise (« khalwa ») apparaissent dans leur transcription latine. Une forme plurielle hybride est alors utilisée (« cheikhs », « khalwas »).

La plupart des appellations officielles sont laissées en anglais dans le texte, soit parce qu'elles ne possèdent pas de traduction française adéquate, soit parce qu'elles sont d'un usage très répandu dans les sources. D'autres appellations (minoritaires) sont traduites en français. On écrira par exemple « Sudan Government », « Colonial Office » et « District Commissioner », mais « conseil consultatif », « assemblée législative » et « Institut pédagogique ».

Abréviations

Institutions, organisations, fonctions

ACEC	Advisory Committee on Education in the Colonies (1929-1961)
ACNETA	Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa (1923-1929)
ADC	Assistant District Commissioner
APM	American Presbyterian Mission
CMS	Church Missionary Society
CO	Colonial Office, Londres
DC	District Commissioner
FO	Foreign Office, Londres
GMC	Gordon Memorial College, Khartoum
NUP	National Unionist Party (1952-1967)
ONU	Organisation des Nations Unies, New York
PDP	People's Democratic Party (1956-1967)
PEO	Province Education Officer
RCM	Roman Catholic Mission
SG	Sudan Government, Khartoum
SPS	Sudan Political Service
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Personnes

ARAT	ʿAbd al-Raḥman ʿAlī Ṭaha
SAM	Al-Sayyid ʿAlī al-Mīrghanī
SAR	Al-Sayyid ʿAbd al-Raḥman al-Mahdī

Sources

<i>ARDE</i>	Rapports annuels du département de l'éducation (Annual Reports of the Department of Education)
-------------	---

Manuels élémentaires

- Histoire du Soudan* HAYWOOD John A. et Šālih Muḥammad ŠĀLIḤ, *Min Ta'riḫ al-Sūdān li-l-Sana al-Rābi'a al-Awwaliyya*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1958 (1949¹), 214 p.
- Histoire du Soudan (élèves)* Shu'bat al-Ta'riḫ, Ma'had al-Tarbiya Bakht al-Ruḍā, Wizārat al-Tarbiya wa-l-Ta'līm, Jumhūriyyat al-Sūdān, *Min Ta'riḫ al-Sūdān li-l-Šaff al-Rābi' al-Ibtidā'ī*. Khartoum, n.d. [1960-1961], 147 p.
- Histoires du passé* HAYWOOD John A. et Šālih Muḥammad ŠĀLIḤ, *Qiṣaṣ min al-Māḍī: Majmū'a min al-Qiṣaṣ al-Ta'riḫiyya li-l-Sana al-Thālitha al-Awwaliyya*. Le Caire, Dār al-Ma'ārif li-l-Tibā'a wa-l-Nashr, 1950, 200 p.
- Nos ancêtres et nous* Shu'bat al-Ta'riḫ bi-Bakht al-Ruḍā, *Naḥnu wa-Ajdādunā: Majmū'a min al-Qiṣaṣ al-Ta'riḫiyya li-l-Šaff al-Thānī Ibtidā'ī*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1970 (1948¹), 211 p.

Manuels intermédiaires

- Civilisations islamiques* Shu'bat al-Ta'riḫ, Ma'had al-Tarbiya Bakht al-Ruḍā, Wizārat al-Tarbiya wa-l-Tawjīh, *Ta'riḫ al-Madaniyyāt al-Islāmiyya li-l-Šaff al-Thānī al-Mutawassīṭ*. Khartoum, Maktab al-Nashr, 1981 (1958¹), 157 p.
- Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques* AL-MAHDĪ Mandūr, *Marja' al-Mudarris li-Kitāb Ta'riḫ al-Sūdān, min Aqdam al-'Uṣūr ilā Qiyām al-Aḥzāb li-l-Šaff al-Thālith al-Marḥala al-Mutawassīṭa*. Khartoum, Dār al-Nashr al-Tarbawī, 1979 (1953¹), 253 p.
- Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques (élèves)* Shu'bat al-Ta'riḫ bi-Bakht al-Ruḍā, *Ta'riḫ al-Sūdān, min Aqdam al-'Uṣūr ilā Qiyām al-Aḥzāb al-Siyāsiyya li-l-Sana al-Rābi'a al-Wuṣṭā*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1969 (1956¹), 200 p.
- Nations anciennes et modernes* HOLT Peter M., *Qiṣaṣ al-Umam Qadīman wa-Ḥadīthan*. Khartoum, Al-Maṭba'a al-Ḥukūmiyya bi-l-Kharṭūm, 1968 (6^e éd.) (1949¹), 144 p.

Liste des figures apparaissant dans le corps du texte

Figure 1 : Scolarisation des enfants dans les écoles « primaires » du Soudan et de l'Afrique de l'est britannique (1937-1943)	97
Figure 2 : Effectifs des écoles élémentaires pour garçons du Soudan (1948)	109
Figure 3 : Evolution des effectifs des écoles élémentaires gouvernementales au Soudan (1922-1956)	113
Figure 4 : Evolution des effectifs des écoles élémentaires gouvernementales au Sud-Soudan (1922-1956)	113
Figure 5 : Couverture du fascicule produit à l'occasion du 10 ^e anniversaire de Bakht er Ruda	118
Figure 6 : Carte figurant dans le fascicule produit lors du 20 ^e anniversaire de Bakht er Ruda	118
Figure 7 : Nombre de manuels scolaires et extrascolaires publiés par Bakht er Ruda (1939-1955)	123
Figure 8 : La collaboration entre pédagogues britanniques et enseignants soudanais telle	123
Figure 9 : Démonstration graphique des principes didactico-pédagogiques régissant le nouvel enseignement élémentaire soudanais (Ministry of Education, 1951(b), p. 39-42).	126
Figure 10 : La production de manuels pour enseignants et élèves : comment vos livres sont préparés à Ruda (GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 49).	142
Figure 11 : Personnages historiques fortement recommandés au programme de 3 ^e année.	184
Figure 12 : Schéma d'une discontinuité temporelle entre les périodes Funj et ottomano-égyptienne.	193
Figure 13 : Muḥammad 'Alī Pasha ordonne à Ismā'īl de conquérir le Soudan (SAD 11/11/13).	194
Figure 14 : La mort de Hicks Pasha (SAD 11/11/6).	199
Figure 15 : La famine de l'an 6... le marché d'Omdurman (SAD 11/11/8).	203
Figure 16 : Un village au Sud-Soudan (SAD11/11/9).	212
Figure 17 : Paysage naturel du Sud-Soudan (SAD11/11/10).	212
Figure 18 : Qualités essentielles à un Etat-nation moderne selon Griffiths et ARAT (1949 / 1951).	224
Figure 19 : Article paru dans <i>Al-Ṣibyān</i> , No. 21, 26 septembre 1947, p. 14 (SAD 422/7).	228
Figure 20 : L'histoire illustrée (<i>Nos ancêtres et nous</i> , p. 122).	243
Figure 21 : Schéma historique résumant la matière historique de 2 ^e année (<i>Nos ancêtres et nous</i> , p. 8).	249
Figure 22 : Types de questions proposées pour les révisions et fréquence dans le manuel (4 ^e année).	274
Figure 23 : Schéma spatial du « jeu des ancêtres » (<i>Nos ancêtres et nous</i> , p. 77).	292
Figure 24 : Pourcentage de périodes hebdomadaires consacrées à l'histoire dans les écoles du Soudan	312
Figure 25 : Evolution de la place de l'histoire dans les programmes des trois cycles scolaires soudanais	313
Figure 26 : Affaiblissement de la place de l'histoire soudanaise dans les programmes d'histoire destinés aux écoles gouvernementales du Soudan (1929-1944)	318

Figure 27 : Pourcentage de périodes hebdomadaires consacrées à l'histoire dans les écoles publiques d'Egypte (1945-1946)	350
Figure 28 : Programmes d'histoire officiels de l'enseignement public égyptien (1945-1946)	354
Figure 29 : Programmes d'histoire prescrits dans les écoles publiques indiennes (1951)	357
Figure 30 : Configuration des types d'histoire prescrits au Soudan, en Egypte et en Inde (1945-1951)	364
Figure 31 : Rééditions de manuels d'histoire dans le Soudan colonial et postcolonial	380
Figure 32 : L'attaque contre la <i>zarība</i> de Sulaymān (SAD 11/11/5).	384
Figure 33 : 6 b) Muḥammad Aḥmad al-Mahdī 6 a) Gordon Pasha (SAD 11/11/4)	387
Figure 34 : Croissance du nombre d'élèves dans les écoles du Sud-Soudan (1944-1954)	420

Liste des annexes (volume séparé)

no.	titre	page
1	Le Soudan anglo-égyptien (1899-1956)	2
2	Distribution des écoles élémentaires pour garçons (1951)	3
3	L'Afrique à l'heure de l'ébranlement colonial (1946)	4
4	La décolonisation de l'Afrique britannique	5
5	L'Empire britannique	6
6	Chronologie politique et éducative comparée (1899-1964)	7
7	Hauts fonctionnaires du Sudan Government (1899-1955)	11
8	Hauts fonctionnaires de l'éducation soudanaise (1900-1962)	12
9	Évolution des effectifs des écoles gouvernementales du Nord-Soudan (1936-1956)	13
10	Expansion scolaire au Nord et au Sud-Soudan (1951-1956)	14
11	Taux de scolarisation de la population soudanaise adulte au moment de l'indépendance (1956)	16
12	La réforme de l'enseignement élémentaire soudanais (1934-1951)	18
13	Part d'histoire soudanaise au programme des écoles gouvernementales du Nord-Soudan (1929 et 1944)	26
14	Manuels élémentaires d'histoire : sources des sources	28
15	Manuels intermédiaires d'histoire : tables des matières	30
16	Programmes d'histoire de différentes écoles secondaires à la veille de l'indépendance (1954/1955)	33
17	L'éducation soudanaise de fin d'Empire en images	35
18	Repères biographiques (1930-1963)	46
	Index des acteurs	59

Introduction

« L'élève n'est pas un tableau noir sur lequel on écrit des informations. Il n'est pas non plus une cruche d'eau dans laquelle on déverse des connaissances. Il est un être humain actif dont le corps et l'esprit grandissent à condition de recevoir une bonne nourriture mentale, physique et spirituelle. »¹

C'est ainsi que le ministère de l'éducation du Soudan colonial (1899-1956) recommandait aux enseignants des écoles élémentaires d'envisager leurs élèves au début des années 1950. La tentative de répandre de nouvelles conceptions didactico-pédagogiques parmi les enseignants s'inscrivait dans un vaste projet de réformes entamé au Soudan avant la Seconde Guerre mondiale. L'un des objectifs premiers était de transformer les programmes, les approches didactiques et les pratiques pédagogiques de l'enseignement élémentaire soudanais.

A l'instar des autres disciplines scolaires, l'histoire était visée par les réformes. Elle fut repensée en profondeur pendant et après la guerre, dans un contexte politique particulièrement tendu. En effet, alors même que l'Empire britannique était sérieusement ébranlé par la perte du joyau de la couronne, l'Inde (1947), le Soudan faisait l'objet d'âpres négociations entre la Grande-Bretagne et l'Egypte, qui se partageaient officiellement le gouvernement du pays depuis un demi-siècle. Les nationalistes soudanais, organisés depuis peu en partis politiques, constituaient désormais des acteurs avec lesquels la Grande-Bretagne et l'Egypte devaient compter. Du côté de l'Empire, le principe – parfois théorique – d'un retrait britannique était acquis mais non encore le calendrier des décolonisations. Du côté du Soudan, l'incertitude planait lourdement sur l'avenir politique du pays : s'acheminait-on vers un Etat soudanais indépendant ou vers une union soudano-égyptienne ? A quand le départ des Britanniques ?

A l'heure où le futur immédiat du Soudan anglo-égyptien et de l'Empire britannique était tout sauf prévisible, les éducateurs coloniaux du Soudan procédèrent à l'élaboration de nouveaux programmes et manuels d'histoire. C'est cette nouvelle histoire scolaire soudanaise, conçue dans les années critiques de ce que nous appellerons l'« ébranlement colonial » (1945-1950)², que cette recherche se propose d'explorer. A cet effet nous avons construit une problématique en deux volets.

¹ Ministry of Education, 1951(b), p. 39-40.

² Tel que nous l'entendons, le concept d'ébranlement colonial se réfère non seulement à l'évolution des représentations des acteurs (colonisateurs et colonisés) à l'égard des régimes coloniaux, dont la vulnérabilité était

Dans un premier temps, l'objet *histoire scolaire soudanaise* sera examiné, dans son époque et par lui-même, à travers les questionnements suivants (partie II) :

- (1) Que peuvent nous apprendre les manuels, en tant qu'outils-sources, sur l'univers des leçons d'histoire ? En quoi consistait le nouveau programme d'histoire et quelles en étaient les finalités ?
- (2) Quels étaient les contenus prescrits, non seulement en termes de savoirs historiques, mais également de systèmes de valeurs ?
- (3) Quelles étaient les modalités de transmission, d'apprentissage et d'évaluation du nouvel enseignement d'histoire ?

Nous nous attacherons à interpréter les réponses à ces questions à la lumière des contextes politique, idéologique, historiographique et pédagogique dans lesquels la nouvelle histoire scolaire soudanaise fut élaborée. Dans un deuxième temps, nous procéderons à une mise en perspective diachronique et synchronique de notre objet, que nous pourrions résumer laconiquement à l'aide de quatre termes : *avant*, *autour*, *devenir* et *effets* de l'objet. Il s'agira alors de répondre aux interrogations suivantes (partie III) :

- (1) Dans quelle mesure la nouvelle histoire scolaire soudanaise marqua-t-elle une rupture dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire du Soudan colonial (1899-1956) ?
- (2) Dans une perspective d'histoire comparée de l'éducation, nous nous poserons la question des convergences et des divergences entre l'histoire scolaire soudanaise d'après-guerre et l'histoire scolaire pensée et pratiquée dans différentes régions de l'(ex-)Empire britannique (Ouganda, Rhodésie du Nord, Nigeria, Egypte, Inde, Grande-Bretagne) à la même époque.
- (3) Qu'advint-il des manuels soudanais après l'indépendance ? Un processus de décolonisation de l'histoire scolaire s'opéra-t-il alors ?
- (4) Enfin, les effets de l'objet donneront moins lieu à une conclusion définitive qu'à une hypothèse exploratoire : quel peut avoir été l'impact des manuels d'histoire dans le Soudan des années 1950-1980, en termes de constructions identitaires, de processus d'inclusion et d'exclusion, de mobilisation politique ?

désormais ressentie, si ce n'est reconnue (cf. la notion de *late colonial shift* de SHIPWAY M., 2008, p. 13), mais également aux dynamiques politiques et diplomatiques qui se déployaient sur le terrain.

L'élargissement spatio-temporel du cadre analytique au-delà du noyau primaire (Soudan des années 1945-1950) nous permettra de mettre en lumière, dans le champ éducatif, des connexions et des convergences importantes entre le Soudan et d'autres régions de l'(ex-)Empire britannique, mais aussi des divergences significatives dues aux trajectoires particulières de chaque territoire. En outre, ce cadre élargi offre la possibilité de réfléchir au rôle de l'enseignement scolaire dans la détérioration des relations entre Nord-Soudanais et Sud-Soudanais à l'ère postcoloniale. Nous verrons de quelle façon l'histoire scolaire a pu être à la fois le reflet d'un découpage cognitif et épistémologique ancré dans la période coloniale et l'un des facteurs catalyseurs d'un conflit meurtrier qui a fait du Soudan le pays le plus longtemps en proie à la guerre civile (1955-1972 et 1983-2005) dans l'Afrique postcoloniale³.

Quelques remarques d'ordre méthodologique sont nécessaires avant de procéder à une mise au point terminologique et à la présentation des sources sur lesquelles se fonde notre étude. En premier lieu, nous n'avons pas pour objectif principal d'évaluer la *validité historique* des contenus des manuels. Nous disqualifions cette démarche pour deux raisons. D'abord, parce qu'elle risque fort de nous faire verser dans de l'anachronisme pur et de n'être utile qu'à flatter notre égo d'historien en montrant à quel point les connaissances des acteurs du passé étaient lacunaires et leurs interprétations erronées. Le fait de juger le *savoir* des auteurs des manuels d'après nos connaissances historiques actuelles implique une position de surplomb qui, tout inévitable qu'elle soit dans la démarche historienne, est ici exagérée, voire néfaste⁴. Ensuite, parce qu'un tel objectif (évaluer la validité historique du récit historique scolaire), pour être atteint, requerrait un sérieux travail d'investigation qui dépasse largement le cadre de cette thèse. Cette démarche serait de surcroît difficile à mener à cause du manque de preuves. Il faudrait en effet critiquer les auteurs des manuels en fonction de ce qu'ils « savaient » ou pouvaient savoir à leur époque. Au delà de l'état de la recherche de leur temps, il s'agirait d'avoir accès à leurs lectures et à leurs références.

Notre démarche est bien plutôt de mettre les contenus historiques prescrits en relation avec les contextes politique, idéologique, historiographique et scolaire dans lesquels ils furent pensés, avec pour toile de fond le retrait impérial britannique, l'évolution des relations triangulaires entre la Grande-Bretagne, l'Egypte et le Soudan, ainsi que l'unification

³ POGGO S. S., 2012.

⁴ Il y a plus de 15 ans, Dominique Julia mettait déjà en garde contre les analyses « purement idéologiques » des manuels qui, selon lui, frisent l'anachronisme : JULIA D., 1995, p. 375. Cf. aussi KITA P. K. M., 2003, p. 35.

administrative du Nord et du Sud-Soudan. Dans certains cas, nous apporterons au lecteur des nuances ou compléments d'information sur la base de l'historiographie datée et récente.

En second lieu, la problématique de ce travail se centre davantage sur les *intentions* des acteurs historiques que sur les effets réels du processus éducatif, ces derniers faisant l'objet d'une hypothèse exploratoire dans la seconde partie du chapitre 7. Il est important de garder à l'esprit une distinction triviale, mais essentielle en histoire de l'éducation, entre trois types de programmes scolaires :

- (1) programme officiel
- (2) programme enseigné
- (3) programme appris

Le programme officiel est celui qui apparaît dans les textes réglementaires et/ou les manuels scolaires. Le programme enseigné est celui qui est réellement mis en œuvre par chaque enseignant. Quant au programme appris ou accompli, il correspond aux connaissances et compétences réellement acquises par les élèves, ainsi qu'aux aspects implicites de l'enseignement (*hidden curriculum*) qui ont été appropriés, par exemple des conceptions du monde et/ou des systèmes de valeurs⁵. Dans la thèse, nous touchons surtout au programme officiel, parfois au programme enseigné, mais guère au programme appris. Les protagonistes principaux de notre histoire sont les éducateurs coloniaux et les auteurs de manuels (britanniques et soudanais). Pour des raisons liées à la nature du corpus documentaire, que nous détaillerons plus bas, les enseignants y demeurent silencieux et les élèves muets.

En troisième lieu, nous privilégions une démarche inductive plutôt que déductive. Notre réflexion s'est développée à partir de l'analyse critique de sources historiques. L'effort de théorisation et de conceptualisation suit l'examen des données « empiriques » plutôt qu'il ne le précède, à l'inverse de la démarche déductive qui prévaut dans les sciences politiques et sociales. Nous tentons ainsi d'éviter le piège des cadres théoriques préconstruits qui, plaqués de manière artificielle sur l'objet nouveau que l'on s'attache à construire, surdéterminent l'enquête de façon précoce.

⁵ GOODLAD J. I., 1979, p. 43-76 ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 109.

A. Terminologie

Plusieurs termes et expressions utilisés dans les pages qui suivent gagnent à être explicités afin de minimiser les risques de confusion et d'incompréhension. Le terme *Soudan* provient de l'arabe *Sūdān* construit sur la racine *س و د*, dont le sens premier renvoie à la couleur noire. Les géographes arabes du Moyen Age employaient l'expression *bilād al-sūdān* (littéralement « pays des Noirs ») pour désigner la région qui, au sud du Sahel, s'étend de la côte atlantique aux côtes de la mer Rouge. Au XIX^e siècle, les territoires conquis par l'Egypte ottomane en amont du Nil furent unifiés sous l'appellation de *Sūdān*. Les Européens s'y réfèrent parfois comme au Soudan *oriental* ou *nilotique* pour le distinguer de la ceinture subsaharienne dans toute sa longueur. A la fin du XIX^e siècle, les Français reprirent le terme *Soudan* pour nommer l'une de leurs colonies d'Afrique occidentale, située à l'emplacement du Mali actuel.

L'appellation *Soudan anglo-égyptien*, employée ici de manière interchangeable avec l'expression *Soudan colonial*, se réfère aux territoires placés officiellement sous contrôle anglo-égyptien entre 1899 et 1956⁶. Ils correspondent grosso modo aux frontières du Soudan ottomano-égyptien tel qu'il se présentait en 1874. La période 1899-1956 est parfois appelée *Condominium* en référence au traité anglo-égyptien de 1899 qui instaura un régime dual sur le Soudan. Le pays comprenait à cette époque deux régions principales, le Nord et le Sud (au-dessous de la latitude 10° N). Malgré quelques variations au cours du temps, le Soudan anglo-égyptien comptait six provinces septentrionales (Nord, Kassala, Nil Bleu, Khartoum, Kordofan, Darfour) et trois provinces méridionales (Haut Nil, Bahr al-Ghazal, Equatoria).

Par *éducation coloniale* on entend l'ensemble des idéologies et politiques éducatives (scolaires et extrascolaires) pensées et mises en œuvre par les fonctionnaires de l'administration coloniale d'un territoire donné. En est exclu tout projet éducatif conçu et réalisé par des acteurs extérieurs à cette administration. Dans le cas du Soudan par exemple, les écoles missionnaires, communautaires et privées, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement, ne sont pas concernées. L'expression *éducation coloniale* ne correspond donc pas à l'*éducation à la période coloniale*. L'éducation coloniale est développée et mise à exécution par les *éducateurs* ou *pédagogues coloniaux*. Ceux-ci ne comprennent pas les enseignants dans ce travail. Il s'agit de fonctionnaires occupant des postes plus élevés dans la

⁶ Cf. la carte en annexe (1).

hiérarchie administrative du Soudan anglo-égyptien, responsables notamment de la conception des programmes et des manuels scolaires, de la formation des enseignants et de l'inspection des écoles.

L'expression *histoire coloniale* est également problématique car ambiguë. S'agit-il de l'histoire des colonisateurs ou de celle des colonisés ? Se limite-t-elle à l'histoire produite par l'un ou l'autre de ces groupes ? Nous souscrivons ici à une définition volontairement large. Par histoire coloniale, nous nous référons à l'histoire d'une entité soumise à un régime colonial durant la période d'existence de ce régime. Ainsi, dans ce travail, l'histoire coloniale du Soudan renvoie à l'histoire du Soudan de 1899 à 1956, même si le pays fit l'expérience, avant le Condominium, d'une occupation étrangère (ottomano-égyptienne) que l'on peut tout à fait qualifier d'impérialiste, si ce n'est de coloniale. Il en ressort que l'histoire coloniale n'est ni l'histoire exclusive des colonisateurs britanniques et/ou des colonisés soudanais, ni l'histoire produite exclusivement par les colonisateurs et/ou par les colonisés. Il ne s'agit pas non plus des travaux historiques produits durant la période coloniale⁷. C'est l'histoire – en tant que succession d'événements dans le passé, non en tant que discours sur ce passé – du Soudan anglo-égyptien.

L'adjectif « local » étant toujours relatif, le terme *histoire locale* n'est pas univoque. Nous l'utiliserons dans deux acceptions distinctes. D'une part, comme l'histoire d'une localité ou d'une région à l'intérieur du territoire colonisé. Dans ce sens, l'histoire locale (l'histoire d'El Obeid par exemple) est opposée à l'histoire nationale, c'est-à-dire l'histoire du Soudan⁸. D'autre part, l'histoire locale pourra aussi – paradoxalement à première vue – signifier l'histoire du Soudan, à savoir l'histoire du territoire colonisé et de ses habitants, par opposition à l'histoire translocale (l'histoire du Proche-Orient par exemple). Le local varie simplement en fonction de l'échelle à laquelle on se place⁹.

⁷ Dans leur ouvrage sur la décolonisation de l'histoire (au sens d'historiographie) en Amérique latine et en Afrique, Sophie Dulucq et Colette Zytynicki emploient l'expression *histoire coloniale* pour désigner l'histoire écrite pendant la période coloniale : DULUCQ S. et ZYTNYCKI C., 2003, p. 3.

⁸ L'on parle d'*histoire nationale* pour se référer à l'histoire du Soudan, même avant que celui-ci n'ait accédé à la souveraineté politique nationale.

⁹ Une réflexion sur la nécessité, pour l'historien, de varier les échelles d'observation a été développée par Jacques Revel : REVEL J., 2006.

Nous évitons volontairement d'employer l'expression *histoire transnationale*, car elle est porteuse de connotations qui en font une expression presque anachronique pour l'usage que nous souhaitons en faire. En effet, elle renvoie à des courants historiographiques qui, à partir de la fin du XX^e siècle, ont insisté sur le caractère obsolète de l'Etat-nation à la fois comme cadre de référence pour les acteurs sociaux et comme catégorie analytique pour les chercheurs. L'accélération de la globalisation et la révolution des technologies de communication aidant, l'histoire transnationale est devenue le mot d'ordre d'une nouvelle génération d'historiens. Nous lui avons donc préféré, pour les besoins de cette recherche, l'expression moins connotée d'*histoire translocale*. Celle-ci prend évidemment un sens particulier pour chaque territoire. Pour le Soudan, nous verrons qu'il s'agira surtout d'histoire musulmane et européenne.

Nous utiliserons l'expression *histoire scolaire* pour désigner l'histoire en tant que discipline scolaire. L'*histoire scolaire* englobe une réalité plus vaste que l'*enseignement de l'histoire*, expression qui semble laisser de côté les modalités d'apprentissage. L'histoire scolaire touche donc autant aux programmes (officiel, enseigné, appris) qu'aux finalités et aux méthodes. Il s'agit bien entendu de ne pas confondre l'histoire en tant que matière scolaire avec l'histoire de l'institution scolaire. C'est uniquement à la première que nous penserons lorsque nous emploierons l'expression *histoire scolaire*.

Nous suivons Evelyne Héry dans sa définition de la *leçon d'histoire*. Cette expression a un double sens, se référant à la fois à un mode de transmission oral de contenus historiques et aux contenus qui font l'objet de la transmission¹⁰.

Enfin, l'expression *savoirs historiques* sera utilisée pour désigner plusieurs aspects des contenus historiques prescrits et enseignés dans les écoles du Soudan. Ces savoirs incluent non seulement les représentations du passé historique, mais également les conceptions de l'histoire en tant que discours sur le passé et en tant que science étudiant le passé. Les savoirs historiques englobent ainsi les trois significations majeures du terme *histoire*, à savoir l'histoire-passé, l'histoire-discours et l'histoire-science.

¹⁰ HÉRY E., 1999, p. 15.

B. Sources

Cette recherche s'est construite à partir d'un vaste corpus documentaire qui comprend majoritairement des sources écrites (textes) et secondairement des sources visuelles (illustrations, photographies, cartes) et orales (entretiens). Les sources ont été collectées entre 2007 et 2009 dans diverses archives et bibliothèques au Soudan, au Royaume-Uni, en France et en Suisse.

Parmi les dépôts d'archives soudanais les plus importants pour ce travail figurent le National Center for Curriculum and Educational Research (NCCER, Bakht er Ruda), le National Records Office (NRO, Khartoum) et la Khartoum Comboni Provincial Archive (KCPA, Khartoum Nord). Certaines bibliothèques universitaires et de recherche se sont avérées très utiles, en particulier la bibliothèque du NCCER, la bibliothèque de l'Université de Khartoum (Sudan Library), la bibliothèque de l'Université Al-Ahfad (El-Hafeed Library, Omdurman) et la bibliothèque du Centre d'Etudes et de Documentation Economiques, Juridiques et Sociales (CEDEJ, Khartoum). Deux bibliothèques scolaires appartenant à des établissements privés, l'école secondaire Comboni et la Unity High School, m'ont permis de consulter des manuels d'histoire publiés au Soudan ou pour le gouvernement soudanais des années 1940 à nos jours. Enfin, des librairies formelles et informelles ont joué un rôle important dans la constitution du corpus. Les magasins *Marawī*, *al-Dār al-Sūdāniyya li-l-Kutub* et *Dār 'Azza li-l-Nashr wa-l-Tawzī* m'ont permis d'accéder à la production littéraire et historique soudanaise récente et moins récente. Un large éventail de manuels scolaires d'histoire, de géographie et d'éducation civique édités entre 1951 et 2008 a pu être obtenu grâce à différents vendeurs de livres informels, habituellement installés près de la rue Babiker Bedri à Khartoum.

Au Royaume-Uni, j'ai bénéficié d'un accès aisé aux fonds documentaires extrêmement riches de la Sudan Archive (SAD, Durham) et des National Archives (NA, Londres). Les ressources de la bibliothèque centrale de l'Université de Durham et de la bibliothèque de la Faculté des sciences de l'éducation ont été particulièrement utiles. A Londres, la British Library m'a permis de consulter des sources primaires qui, bien que publiées, sont difficiles d'accès (manuels scolaires, rapports du département de l'éducation). La bibliothèque de la School of Oriental and African Studies (SOAS) m'a également été profitable, ainsi que celle de l'Institute of Education de l'Université de Londres.

En France, j'ai pu me procurer quelques documents pertinents aux Archives nationales d'outre-mer (ANOM, Aix-en-Provence). Les autres institutions françaises grâce auxquelles j'ai pu enrichir considérablement le corpus, en particulier en termes de sources secondaires, sont principalement des bibliothèques universitaires. A Aix-en-Provence, il s'agit de la bibliothèque de la Faculté des lettres de l'Université d'Aix-Marseille (notamment son Cadist spécialisé sur l'histoire coloniale et ottomane) et la médiathèque de la Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme (MMSH). A Paris, les bibliothèques de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), de l'Institut d'études politiques (IEP) et du Centre d'études africaines (CEAF) se sont révélées très utiles. Les bibliothèques de la Sorbonne, de l'Université Denis Diderot (Paris VII), du Muséum national d'Histoire naturelle et du Musée du Quai Branly ont aussi contribué à la constitution du corpus. A Lyon, enfin, la bibliothèque de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ, qui a récemment pris le relais de l'Institut national de recherche pédagogique - INRP) m'a permis de consulter un ensemble important de travaux académiques sur l'histoire de l'éducation.

Des bibliothèques universitaires suisses complètent ce tableau des institutions et fonds documentaires consultés dans le cadre de cette recherche. Il s'agit de la Bibliothèque de Genève (BGE), de la Bibliothèque Uni Mail (Genève) et de la Bibliothèque Cantonale et Universitaire (BCU, Lausanne).

Les sources primaires qui ont nourri ma réflexion incluent une grande variété de documents et de textes publiés et non publiés, rédigés en anglais et en arabe pour la plupart, en allemand, en français ou en italien pour quelques-uns. Ces sources peuvent être catégorisées ainsi :

Soudan

- récits d'explorateurs, d'administrateurs et de prisonniers européens (XIX^e siècle)
- programmes d'enseignement
- manuels d'histoire (et de géographie) pour enseignants et pour élèves
- matériaux didactiques complémentaires (illustrations)
- rapports annuels du département de l'éducation du Sudan Government (SG)
- publications du département de l'éducation et de l'Institut pédagogique¹¹

¹¹ Nous utiliserons l'expression française « Institut pédagogique » (avec un I majuscule) pour désigner spécifiquement l'Institute of Education / *Ma'had al-Tarbiya* fondé en 1934 à Bakht er Ruda.

- prospectus d'écoles soudanaises
- rapports d'inspection d'écoles
- rapports de commissions internationales sur le système éducatif soudanais
- matériaux didactiques extrascolaires (magazines pour adolescents)
- rapports sur des projets éducatifs extrascolaires (campagnes d'alphabétisation)
- écrits de fonctionnaires coloniaux (britanniques et soudanais) et de missionnaires (manuels de pédagogie, carnets de voyage, notes historiques, poèmes, mémoires, conférences, articles, ouvrages de réflexion)
- notes administratives de hauts fonctionnaires coloniaux
- études historiques et anthropologiques sur le Soudan publiées jusqu'à la fin des années 1950
- correspondances (entre fonctionnaires coloniaux, entre l'intelligentsia nord-soudanaise et le SG, entre missionnaires)
- discours d'étudiants du Gordon Memorial College (GMC)
- presse nord-soudanaise des années 1930 (*Al-Fajr*, *Al-Nīl*)

Soudan - Afrique britannique - Egypte - Inde - Grande-Bretagne - UNESCO

- manuels d'histoire destinés à et/ou employés dans l'Afrique coloniale britannique
- memoranda du Colonial Office (CO) sur les politiques éducatives britanniques dans les colonies africaines
- rapports sur l'enseignement dans l'Afrique coloniale britannique et sur les systèmes éducatifs d'Egypte, de Palestine, de Syrie, de Transjordanie et d'Irak
- ouvrages d'administrateurs et d'anthropologues britanniques sur l'histoire et/ou l'actualité de l'Afrique coloniale britannique
- revues britanniques consacrées aux affaires coloniales et/ou éducatives
- articles sur l'enseignement de l'histoire en Ouganda, en Rhodésie du Nord et au Nigeria
- rapports sur le système éducatif et l'enseignement de l'histoire en Grande-Bretagne
- ouvrages de pédagogie et de didactique de l'histoire publiés par des auteurs britanniques, indiens et américains jusqu'à la fin des années 1950
- publications de l'UNESCO sur la didactique de l'histoire, en particulier les manuels

A cette documentation écrite s'ajoute une petite collection de sources orales sous la forme d'entretiens individuels conduits avec des Nord-Soudanais ayant été scolarisés entre les années 1940 et les années 1960.

Les sources secondaires sur lesquelles s'appuie cette recherche sont, dans leur grande majorité, des travaux académiques publiés en anglais, arabe et français et, dans une moindre mesure, en allemand, italien, espagnol et portugais. Ces travaux portent sur un certain nombre de thématiques ou champs de recherche, en particulier l'histoire contemporaine du Soudan, l'histoire de l'éducation au Soudan, le démantèlement impérial britannique, les rapports entre impérialisme et savoirs scientifiques, l'histoire de l'éducation, l'éducation dans l'Empire britannique et dans d'autres contextes coloniaux ou impériaux, les manuels scolaires, l'enseignement de l'histoire et l'épistémologie de l'histoire. Quelques écrits de nature secondaire non publiés (mémoires, articles), relatifs à l'éducation dans le Soudan anglo-égyptien, complètent le corpus.

J'ai opéré, parmi l'assortiment hétéroclite de manuels d'histoire récoltés, une sélection fondée sur des critères historiques et pratiques. En premier lieu, j'ai décidé de me concentrer sur les manuels *gouvernementaux* en vertu de leur accessibilité et parce qu'ils ont dû concerner la plupart des enfants scolarisés dans le Soudan des années 1950-1970. En effet, ils étaient utilisés non seulement dans les écoles gouvernementales, mais également dans les écoles « privées » soudanaises (*ahliyya*) et dans les écoles missionnaires à partir du moment où celles-ci furent nationalisées (1957).

En second lieu, l'ensemble des manuels d'histoire *pour enseignants de l'élémentaire* a été retenu comme objet d'analyse principal. Ce choix est sous-tendu par plusieurs motifs. Historiquement, ces manuels ont concerné un public nettement plus large que les manuels des niveaux intermédiaires et secondaires¹². En 1950, seuls 10 % des garçons ayant achevé le cycle élémentaire poursuivaient leur scolarité dans des écoles intermédiaires¹³. Ce taux n'était pas beaucoup plus élevé une décennie plus tard : il équivalait environ à 14 % en 1958, garçons et filles confondus¹⁴. Il faut noter que les manuels d'histoire *pour enseignants* furent

¹² La scolarité soudanaise était organisée, durant le Condominium et jusqu'à l'ère Nimeiry (1969-1985), en trois cycles de quatre ans chacun : élémentaire (7-11 ans), intermédiaire (11-15 ans) et secondaire (15-19 ans).

¹³ GRIFFITHS V. L., 1975, p. 124.

¹⁴ AKRAWI M., 1960, p. 262. En 1958-1959, les écoles élémentaires comptaient 151'173 élèves contre 20'851 pour les écoles intermédiaires.

publiés à une époque où les manuels pour élèves, encore peu répandus au Soudan, étaient limités aux domaines de la lecture et de la religion. Au niveau élémentaire, les premiers manuels d'histoire pour élèves n'apparurent qu'après l'indépendance¹⁵. En outre, les manuels pour enseignants ont l'avantage de nous renseigner non seulement sur les savoirs historiques scolaires, mais également sur les modalités de transmission, d'apprentissage et d'évaluation prescrites. Enfin, facteur non négligeable, la collection complète (trois manuels pour enseignants de niveau élémentaire) m'a été accessible.

L'histoire scolaire des niveaux supérieurs ne fera pas l'objet d'une analyse approfondie. Nous nous y référerons néanmoins dans la partie III (mise en perspective diachronique et synchronique). En ce qui concerne l'enseignement intermédiaire, je n'ai pas eu accès aux éditions originales des manuels issus des réformes éducatives, initialement publiés entre 1949 et 1958. Ayant consulté des éditions relativement tardives (publiées entre 1968 et 1981)¹⁶, je me suis inévitablement heurtée au problème des modifications et révisions – difficilement identifiables dans ces manuels – opérées au fil des éditions.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il concernait un nombre très restreint de Soudanais dans les années 1950. En 1954, par exemple, les écoles secondaires du pays (y compris l'unique établissement secondaire du Sud, Rumbek) étaient fréquentées par 800 élèves environ. Quatre ans plus tard, 1'120 élèves se présentèrent à l'examen final du cycle secondaire, dont 39 filles¹⁷. De plus, il n'existait pas de programme d'histoire unique, aussi bien sur le plan officiel que dans la réalité de l'enseignement, ceci au moins jusqu'à l'indépendance. Enfin, les sources de cette histoire scolaire éclatée posent problème. Il a été plus facile de trouver des programmes que des manuels. J'ai certes repéré des manuels d'histoire destinés aux écoles secondaires de l'Empire ou de l'Afrique britannique, mais je n'ai pu établir avec certitude s'ils étaient destinés ou s'ils furent employés au Soudan¹⁸. J'ai eu

¹⁵ Le premier manuel pour élèves de 4^e année élémentaire parut en 1960 ou 1961 [*Histoire du Soudan (élèves)*].

¹⁶ *Nations anciennes et modernes* ; *Civilisations islamiques* ; *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques* ; *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques (élèves)*.

¹⁷ Cf. The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 32 ; AKRAWI M., 1960, p. 260.

¹⁸ WARD W. E. F., 1934 ; BATTEN T. R., 1939-1940. Les sources indiquent que l'ouvrage de Batten était utilisé dans une école intermédiaire missionnaire du Sud-Soudan (école Nugent à Loka, Equatoria) en 1954-1955 : "History Notes by O. A. Gray for Form II of the Nugent School", 1955, SAD 859/7/1-5. Pour des références à des manuels d'histoire et de géographie en usage dans l'Afrique britannique du début des années 1930 cf. BRACKETT D. G. et WRONG M., 1934.

connaissance d'un seul manuel d'histoire spécifiquement destiné aux écoles secondaires soudanaise. Il s'agit d'un ouvrage d'histoire européenne et anglaise publié en 1945¹⁹.

Le corpus central retenu pour cette recherche permet d'accéder avant tout au programme officiel. Les manuels d'histoire pour enseignants de l'élémentaire nous en disent plus sur les conceptions de leurs auteurs que sur les programmes réellement enseignés. Cependant, l'on peut postuler sans grand risque que ces manuels ont été utilisés dans la plupart des classes élémentaires du Soudan dans les années 1950-1970. Cette hypothèse est étayée par les faits suivants :

- (1) Ces manuels constituaient le programme officiel unique du gouvernement.
- (2) Ils étaient testés dans des classes expérimentales de l'Institut pédagogique, puis dans des écoles provinciales avant d'être validés, publiés et diffusés à grande échelle.
- (3) Un système d'inspections régulières avait été mis en place pour vérifier – entre autres – un usage « correct » des manuels.
- (4) Ces manuels contenaient des instructions extrêmement précises à l'attention des enseignants et des inspecteurs.
- (5) Il existait peu de sources d'information alternatives accessibles aux enseignants et aux élèves du Soudan (en particulier dans les zones rurales) à cette période²⁰.

Dans la réalité, chaque enseignant a dû faire un usage différent, personnalisé, des manuels d'histoire. Il importe donc de garder à l'esprit le contraste entre un programme officiel unique et une multiplicité d'usages réels. Sans aller jusqu'à dire comme Pierre Kita Kyankenge Masandi que les manuels scolaires nous permettent d'ouvrir la « boîte noire » de la classe²¹, nous voudrions nuancer l'affirmation de Dominique Julia selon laquelle « les manuels scolaires ne sont **rien** sans *l'usage* qui en a été réellement fait tant par l'élève que

¹⁹ HOLT P. M., 1945. Il était employé à l'école secondaire de Rumbek (Sud-Soudan) en 1954-1955 : JONES J. K., "Rumbek Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/1/48-50.

²⁰ Sur la pénurie de livres et de publications dans le Soudan des années 1930-1960 cf. "Final Report of the Makerere-Khartoum Commission on Education in the Sudan, with Lord de la Warr's Covering Letter", octobre 1937, SAD 665/2/42 ; BEASLEY I., 1992, p. 23 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 35, 49, 50, 139 ; HAYWOOD J. A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/4 ; HODGKIN R. A., 1957, p. 102 ; The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 41, 53 ; *Histoire du Soudan*, p. 98. Nous reviendrons sur l'expérimentation des manuels et l'inspection des écoles dans la partie II.

²¹ KITA P. K. M., 2003, p. 32.

l'enseignant »²². Il convient bien sûr de ne pas confondre les programmes officiel, enseigné et appris. Mais de là à disqualifier entièrement l'analyse de manuels dont on ignore les usages, il y a un grand pas, que nous nous refusons de franchir. Nous préférons dire que les manuels sont, sans l'usage qui en a été fait, « autre chose » plutôt que « rien ».

Dans un article récent, Alain Choppin distingue deux catégories de manuels :

- (a) les livres destinés par leur auteur à un usage scolaire, utilisés ou non dans les écoles (*intention d'usage*)
- (b) les livres non conçus à des fins éducatives mais réellement utilisés dans des écoles (*usage effectif*)²³

Cette distinction nous semble heuristiquement féconde et importante. Notre corpus central de manuels relève de la première catégorie avec une *présomption d'usage*²⁴. Le programme appris demeure malheureusement inaccessible. Les sources écrites dont nous disposons contiennent très peu d'informations pertinentes. Il faudrait, pour enquêter sur le programme appris, accéder à des cahiers d'élèves ou à des copies d'examens²⁵. Les quelques sources orales constituées lors d'un séjour de terrain au Soudan forment une collection trop insignifiante pour être exploitée dans ce sens. En outre, le filtre de la mémoire étant extrêmement puissant, ces sources permettraient moins d'enquêter sur les connaissances et compétences acquises lors des leçons d'histoire que sur la façon dont des Nord-Soudanais septuagénaires et octogénaires se souviennent de leur expérience scolaire au terme d'une période de six ou sept décennies.

²² JULIA D., 1995, p. 375. Italiques originaux, mon emphase.

²³ CHOPPIN A., 2008, p. 49.

²⁴ Des exemples d'ouvrages relevant de la catégorie b) dans le cas soudanais sont HENDERSON K. D. D., 1946 et ABBAS M., 1952. Ces deux ouvrages étaient employés à l'école secondaire de Rumbek en 1954-1955 : JONES J. K., "Rumbek Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/1/48-50.

²⁵ J'ai trouvé à la Sudan Archive un cahier de compositions rédigées par des élèves de 3^e année secondaire. Datées de 1944, celles-ci portent sur des voyages d'études, pas sur des sujets historiques : "Exercise Book of Writing by Boys in 3rd Year Beethoven Class of Gordon Memorial College", 1944, SAD 905/3/1-13.

C. Possibilités et limites de la recherche

Le déroulement du processus de recherche, la constitution de l'objet d'étude et l'élaboration de l'argumentaire sont conditionnés par des contraintes logistiques, matérielles, académiques, culturelles et personnelles. Ce travail n'échappe pas aux contraintes générales d'une thèse de doctorat, notamment en termes de calendrier, de moyens financiers, de normes académiques et de mise en forme technique. Cependant, il doit également s'accommoder de contraintes plus spécifiques, propres à la recherche historique.

Les trois phases que le philosophe Paul Ricœur assigne à l'*opération historiographique*²⁶, c'est-à-dire au travail de l'historien, sont modelées par des variables qui se recomposent dans chaque projet de recherche. Les moments méthodologiques imbriqués que sont les phases documentaire (1), explicative (2) et représentative (3) de la démarche historique²⁷ sont indissociables de l'historien (de ses modes de pensée, de ses compétences, de son identité) et de l'environnement physique, académique, politique et culturel dans lequel il travaille.

La *constitution du corpus documentaire* s'opère en fonction de plusieurs paramètres : manière de définir le champ d'investigation, capacité de l'historien à découvrir l'existence de sources jugées pertinentes et à les localiser, accessibilité de ces sources. Concernant le dernier point, les modalités de fonctionnement des dépôts d'archives peuvent se révéler critiques. La qualité du catalogage des sources et les conditions de leur reproductibilité, par exemple, sont souvent des facteurs décisifs. Mon expérience au NRO de Khartoum et à la SAD de Durham a été très contrastée à cet égard. La délimitation du champ d'investigation et la constitution de la documentation impliquent ainsi une part d'arbitraire, inhérente à toute recherche scientifique, mais plus particulièrement aux recherches en sciences humaines et sociales.

L'*interprétation des sources* est elle aussi modelée par plusieurs variables, parmi lesquelles les difficultés de datation, le degré de lisibilité (technique et linguistique) des sources et l'identité (au sens large) de l'historien. Concernant la datation, si l'interrogation porte sur l'évolution d'un manuel scolaire au fil de ses différentes éditions – comme il sera le cas ici –, le fait de ne pas disposer de la première édition contraint l'historien à s'engager dans une démarche de datation des différents passages d'une édition tardive du manuel.

²⁶ Expression que Ricœur emprunte à l'historien Michel de Certeau : DE CERTEAU M., 2002 (1975¹).

²⁷ RICŒUR P., 2000, p. 169.

La lisibilité d'archives manuscrites et/ou mal conservées peut poser problème, bien que ce ne soit pas le cas ici. La majorité des sources consultées dans le cadre de ce travail sont dactylographiées ou imprimées et les quelques correspondances manuscrites sont lisibles. Cependant, la langue dans laquelle les sources ont été écrites (y compris le style de langue) soulève parfois des problèmes de compréhension et/ou de traduction. En tant qu'historienne de langue maternelle française, je n'ai certainement pas pu saisir toutes les nuances sémantiques de sources rédigées en arabe, anglais et allemand.

La condition humaine du chercheur, enfin, déteint nécessairement sur l'interprétation des sources. Comme tout un chacun, l'historien adhère à une certaine vision du monde, façonnée par une expérience, une culture et une formation particulières. L'avantage du chercheur en sciences humaines et sociales est peut-être d'en avoir une conscience plus aiguë, qui lui permet de conserver une distance autocritique par rapport à son travail.

Les historiens de l'éducation doivent faire face à deux problèmes spécifiques, évoqués par Benjamin Fortna dans son ouvrage sur l'éducation dans l'Empire ottoman. Le premier est le danger de transposer leur expérience personnelle de l'éducation ou de la scolarité sur l'objet d'étude. Contrairement à d'autres champs de recherche, l'histoire de l'éducation ne peut guère être approchée par un observateur « extérieur ». Le second risque réside dans leur propension à surestimer le pouvoir transformatif de l'enseignement scolaire, malgré des indices tendant à montrer le contraire dans la vie réelle, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe²⁸. C'est en ayant à l'esprit ce type de risque que nous limitons volontairement l'enquête sur les *effets* possibles des manuels à une hypothèse exploratoire présentée dans le chapitre final de la thèse.

La *mise en discours des résultats de la recherche*, à savoir l'écriture historique, est conditionnée à la fois par les conventions académiques propres à la discipline historique et par le style d'écriture personnel de l'historien. Qu'on le souhaite ou non, la forme influe nécessairement sur le fond de la pensée historique. Une part de biais caractérise toujours la recherche en sciences humaines et sociales. Preuve en est que deux personnes différentes ne parviennent jamais au même résultat. Les sciences « inexactes » n'en sont que plus riches.

²⁸ FORTNA B. C., 2002, p. 26.

Etat de la recherche

Cet état de la recherche a pour objectif de préciser le positionnement historiographique et épistémologique de la thèse. En délimitant les contours des différents champs de recherche auxquels se rattache son objet (l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire), nous mettrons en évidence la manière par laquelle le présent travail entend dialoguer avec la littérature académique produite jusqu'à nos jours. Le débat historiographique se construit à travers une dynamique de confirmation et/ou de réfutation de thèses existantes d'une part, d'élaboration de nouveaux argumentaires d'autre part. Son moteur le plus puissant est l'innovation. Nous envisageons ici l'innovation pas tant comme une opération de comblement de lacunes – puisque le tout idéal vers lequel on tendrait n'existe pas – que comme une démarche réflexive dont les résultats inattendus permettent d'imaginer de nouveaux objets et de nouvelles façons de les approcher.

Cette thèse souhaite apporter une contribution originale à plusieurs champs de recherche qui, superposés les uns aux autres, forment un petit espace d'intersection d'où jaillit l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire. Ces champs sont l'histoire du Soudan anglo-égyptien, l'histoire du démantèlement final de l'Empire britannique, les rapports entre impérialisme et sciences sociales, l'éducation en contexte colonial et la recherche sur les manuels scolaires, en particulier les manuels d'histoire.

A. Le Soudan anglo-égyptien

Le Soudan anglo-égyptien (1899-1956) a fait l'objet d'un nombre relativement faible d'études historiques. Sa marginalité au sein de la recherche académique s'explique par une combinaison de facteurs géopolitiques, culturels, historiques et linguistiques. Tout d'abord, la position charnière du pays entre le Moyen-Orient arabe et l'Afrique sub-saharienne l'a plus souvent exclu qu'inclus dans ces entités construites. Sa qualité d'espace frontière entre l'Afrique anglophone et l'Afrique arabophone n'a pas non plus aidé à le caser dans un ensemble régional plus large¹. Ensuite, l'anomalie légale que constituait le régime du

¹ Cf. MAZRUI A., 1971.

Condominium (gouvernement théoriquement partagé entre deux puissances) et le fait que le Soudan ait été placé sous la tutelle du Foreign Office (FO) plutôt que du Colonial Office (CO) ont contribué à l'exclure des travaux historiques consacrés à l'Empire colonial britannique. Le Soudan présente un autre « désavantage » sur le plan historiographique, celui de ne pas avoir été la cible d'un mouvement de colonisation important en provenance de la métropole. Les Britanniques, Italiens et Américains qui s'y installèrent en petit nombre durant la première moitié du XX^e siècle étaient essentiellement des fonctionnaires coloniaux ou des missionnaires. C'est ainsi que le Soudan, contrairement au Kenya par exemple, a suscité un intérêt limité dans l'ex-métropole britannique, tant dans la production littéraire et cinématographique « populaire » que dans l'univers académique. En ce qui concerne la production universitaire francophone sur le Soudan, elle est extrêmement restreinte du fait d'un handicap culturel et linguistique qui s'ajoute aux facteurs susmentionnés. Le Soudan ayant été administré par la Grande-Bretagne (et l'Égypte théoriquement), il a toujours figuré au bas de la liste des priorités de la recherche française et plus largement francophone.

1. Trois générations d'historiens

Esquissons à présent l'ébauche d'une sociologie des historiens qui se sont tout de même intéressés au Soudan anglo-égyptien. La première génération d'historiens à explorer le sujet dans les années 1950-1970 faisait majoritairement partie de l'intelligentsia nord-soudanaise formée au Gordon Memorial College (GMC) de Khartoum et dans les universités britanniques, en particulier à Oxford. On pense à Mekki Abbas, Mekki Shibeika, Beshir Mohammed Said, Gaafar Muhammad Ali Bakheit, Muddathir Abd al-Rahim et Mohamed Omer Beshir². Il faut également mentionner le cas peu ordinaire de Lawrence A. Fabunmi, Nigérian formé à l'Université de Londres³. Leurs travaux s'attachaient à retracer une histoire politique du Soudan anglo-égyptien en privilégiant tantôt les relations anglo-égyptiennes (Abbas, Fabunmi), tantôt les politiques britanniques au Soudan (Shibeika), tantôt le développement du nationalisme soudanais (Bakheit, Abd al-Rahim, Beshir), tantôt le conflit entre le Nord et le Sud-Soudan (Beshir).

² Cf. ABBAS M., 1952 ; SHIBEIKA M., 1952 et 1959 ; SAID B. M., 1965 ; BAKHĪT J. M., 1987 (1965¹) ; ABD AL-RAHIM M., 1966 et 1969 ; BESHIR M. O., 1968 et 1977 (1974¹).

³ FABUNMI L. A., 1960.

A cette époque, les ex-fonctionnaires britanniques du Condominium s'intéressaient plutôt à l'histoire soudanaise du XIX^e siècle⁴, hormis Lilian P. Sanderson, qui entama des recherches académiques sur l'enseignement féminin soudanais alors qu'elle exerçait elle-même dans ce champ en tant que directrice de l'école secondaire pour filles de Khartoum (1958-1962)⁵.

Les années 1970-1990 virent l'émergence d'une seconde génération de chercheurs, dont les origines et les affiliations institutionnelles étaient beaucoup plus diversifiées que celles de la génération précédente. Les Soudanais qui explorèrent la période du Condominium à cette époque comprenaient non seulement des Nordistes, mais également des Sudistes, dont Raphael K. Badal, Dunstan M. Wai, Bona Malwal, Lazarus L. Mawut, et Francis M. Deng⁶. Sans surprise, les travaux des historiens soudanais reflétaient largement les clivages politiques et idéologiques qui accompagnaient la guerre civile entre le Nord et le Sud-Soudan. Alors que de nombreux Nordistes se consacrèrent à l'étude du nationalisme soudanais, donc à une histoire presque exclusivement nord-soudanaise⁷, leurs collègues sudistes se tournèrent naturellement vers le Sud-Soudan sous le régime du Condominium. Certains historiens nordistes se focalisèrent sur d'autres thématiques que le nationalisme, notamment sur l'histoire économique et démographique du Soudan anglo-égyptien, l'histoire de la presse, les connexions culturelles entre le Soudan et l'Égypte, ainsi que l'histoire des politiques coloniales britanniques dans la région des monts Nouba (Sud-Kordofan)⁸.

Les historiens britanniques du Soudan anglo-égyptien émergèrent dans ces années-là. Martin W. Daly, Robert O. Collins, Douglas H. Johnson, James A. Mangan, Anthony H. M. Kirk-Greene, Tim Niblock et Peter Woodward en sont les figures les plus importantes. L'ouvrage de Daly en deux volumes est devenu depuis lors une référence de base sur le Soudan anglo-égyptien⁹. Les travaux de Collins et Johnson font autorité sur le Sud-Soudan durant cette période¹⁰. Plusieurs chercheurs britanniques s'intéressèrent tout naturellement aux administrateurs britanniques du Soudan, abordant le Sudan Political Service (SPS) dans une

⁴ THEOBALD A. B., 1962 (1951¹) ; HOLT P. M., 1958 ; HILL R. L., 1959 ; SANDERSON G. N., 1969.

⁵ Cf. SANDERSON L. P., 1961, 1962, 1963 et 1968. Sanderson quitta le Soudan en 1964 après avoir enseigné à l'Université de Khartoum en 1962-1963.

⁶ Cf. BADAL R. K., 1976 ; WAI D. M., 1980 ; MALWAL B., 1981 ; MAWUT L. L., 1983 et 1995 ; DENG F. M., 1984.

⁷ Ces historiens nord-soudanais incluent ABDIN H., 1985 ; ABU HASABU A. A. M., 1985 ; AL-TŪM A., 1987 ; AL-SĀFĪ M. 'A. al-G. H.

⁸ Cf. respectivement BALAMOAN G. A., 1981 (1976¹) ; BABIKER M. A. al-M., 1985 ; AL-ḤĀRDALLŪ I., 1977 ; IBRAHIM A. U. M., 1985 ; SALIH K. O., 1989.

⁹ DALY M. W., 1986 et 1991.

¹⁰ COLLINS R. O., 1983 ; JOHNSON D. H., 1982, 1997 et 2007.

perspective sociologique¹¹. Niblock et Woodward appliquèrent à l'histoire contemporaine du Soudan, y compris au Condominium, les modèles et théories des sciences politiques développés dans les années 1980¹². Les historiens de l'autre ex-puissance coloniale, l'Égypte, produisirent également des travaux sur le Soudan anglo-égyptien dans les années 1970-1980. Ceux que nous avons recensés traitent de la première moitié du Condominium (1899-1924)¹³.

Enfin, des historiens n'appartenant pas aux ex-sociétés colonisatrices ou colonisées commencèrent à s'intéresser au Soudan anglo-égyptien dans les années 1970. En France, Nicole Grandin est assurément la première historienne à avoir mené des recherches d'envergure sur le sujet. Produit d'abord sous la forme d'une thèse de doctorat (1975), son essai de sociologie historique demeure fondamental pour l'étude du Soudan anglo-égyptien¹⁴. L'historien israélien Gabriel R. Warburg publia des travaux sur la première moitié du Condominium, en particulier sur les politiques administratives, religieuses et économiques des Britanniques, ainsi qu'un ouvrage sur les rapports entre Islam, nationalisme et communisme dans le Soudan des années 1940-1970¹⁵.

Une troisième génération d'historiens du Soudan anglo-égyptien se profila dans les années 1990. L'internationalisation de ce champ de recherche s'est intensifiée depuis avec, outre le développement des foyers originaux (Soudan, Royaume-Uni, Égypte), l'émergence de pôles américain, européen, japonais et malaisien. L'histoire politique et diplomatique du Soudan anglo-égyptien a conservé une place de choix dans la production académique récente. En témoignent les travaux de Fadwa 'Abd al-Raḥman 'Alī Ṭaha et Fayṣal 'Abd al-Raḥman 'Alī Ṭaha (Soudan), W. Travis Hanes III (Royaume-Uni), Yoshiko Kurita (Japon), Hassan Ahmed Ibrahim et Ibrahim AbuShouk (deux historiens soudanais basés à Kuala Lumpur), Irene Panozzo (Italie) et Anne-Claire De Gayffier-Bonneville (France)¹⁶. En Grande-Bretagne, Justin Willis a poursuivi l'étude des politiques coloniales britanniques et des pratiques missionnaires dans les monts Nouba¹⁷.

¹¹ COLLINS R. O., 1972 ; MANGAN J. A., 1982 ; KIRK-GREENE A. H. M., 1982 ; Id., 1993.

¹² NIBLOCK T., 1987 ; WOODWARD P., 1990.

¹³ RIZQ Y. L., 1976 ; AMĪR al-T., 1979 ; MURQUŞ Y. R., 1984 ; DIYĀB A. I., 1985.

¹⁴ GRANDIN N., 1982.

¹⁵ Cf. respectivement WARBURG G. R., 1971(a), 1971(b), 1978(a) et 1978(b).

¹⁶ 'ALĪ ṬAHA Fadwa 'A. al-R., 1997 ; Id., 2008 ; 'ALĪ ṬAHA Fayṣal 'A. al-R., 1998 ; HANES III W. T., 1995 ; KURITA Y., 1997, 2003 ; IBRAHIM H. A., 2002 et Id., 2004 ; ABUSHOUK A. I., 2010 ; PANOZZO I., 2001 ; DE GAYFFIER-BONNEVILLE A.-C., 2008.

¹⁷ WILLIS J., 2001 et 2003. Sur les relations entre l'administration coloniale britannique et les missions au Soudan cf. également BURTON J. W., 1985.

De nouveaux angles et thèmes de recherche ont été développés au cours des deux dernières décennies. Ahmad A. Sikainga (Etats-Unis), Elena Vezzadini (Italie / Norvège) et Zakī al-Baḥīrī (Egypte) ont exploré l'histoire sociale et économique du Soudan anglo-égyptien en rapport avec son histoire politique¹⁸. Heather J. Sharkey (Etats-Unis) a appréhendé le nationalisme soudanais par le prisme social et culturel en examinant, d'une part, la formation scolaire et les carrières professionnelles des membres de l'intelligentsia nord-soudanaise et, d'autre part, la production littéraire et journalistique de cette élite durant la période coloniale¹⁹. Donnant suite à des travaux plus anciens, elle a également appliqué une approche du genre (*gender studies*) au Soudan anglo-égyptien²⁰. Enfin, deux historiens de Durham (Royaume-Uni) ont récemment examiné les modalités de construction et d'exercice de différentes formes d'autorité dans des régions périphériques du Soudan anglo-égyptien, en particulier dans les provinces d'Equatoria et du Darfour. Dialoguant avec le champ des études postcoloniales, leurs recherches se situent au croisement de l'histoire politique, juridique, économique, scientifique et médicale du Soudan colonial²¹.

Les études historiques spécialisées sur le Soudan anglo-égyptien ont été relativement moins prolifiques dans les années 1990-2011 que durant les deux décennies précédentes. Cette baisse d'intérêt doit sans doute beaucoup à trois développements majeurs :

- (1) le « tournant islamiste » qu'a connu le Soudan à partir de 1983 (instauration de la loi islamique dans l'ensemble du pays) et surtout après 1989 (coup d'Etat du général Omar al-Bachir et montée en puissance du Front national islamique - NIF)
- (2) la conclusion d'un accord de paix (2005) mettant officiellement un terme à la guerre civile entre le gouvernement de Khartoum et le Mouvement populaire de libération du Soudan (SPLM, mouvement rebelle sudiste)

¹⁸ SIKAINGA A. A., 2002 ; VEZZADINI E., 2007 ; AL-BAḤĪRĪ Z., 2009. L'ouvrage d'al-Baḥīrī comporte des statistiques financières et éducatives détaillées pour la période 1924-1936 (p. 419-453).

¹⁹ SHARKEY H. J., 1998, 1999, 2003(b) et 2006.

²⁰ Id., 2003(a). Les études plus anciennes sur les femmes dans le Soudan anglo-égyptien portent surtout sur l'éducation (travaux de L. P. Sanderson, sur lesquels nous reviendrons), les controverses autour de l'excision et la condition des femmes esclaves. Sur les deux derniers thèmes cf. par exemple TORSVIK Bente, *Receiving the Gifts of Allah: The Establishment of a Modern Midwifery Service in the Sudan, 1920-1937*. Mémoire de master. Bergen, University of Bergen, 1983, V + 119 p. ; BELL Heather, "Midwifery Training and Female Circumcision in the Inter-War Anglo-Egyptian Sudan", *Journal of African History*, Vol. 39(2), 1998, p. 293-312 ; SIKAINGA Ahmad A., "Sharia Courts and the Manumission of Female Slaves in the Sudan, 1898-1939", *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 28(1), 1995, p. 1-24. Pour une bibliographie détaillée cf. HALE Sondra et KEVANE Michael, "Bibliography on Women and Gender in the Sudan", 20 juillet 2000 [en ligne] <http://lsb.scu.edu/~mkevane/genderbiblio.htm> (28 décembre 2011).

²¹ LEONARDI C., 2005 ; VAUGHAN C., 2011.

- (3) l'éruption d'une guerre particulièrement meurtrière au Darfour (dès 2003), impliquant le gouvernement de Khartoum, des milices locales soutenues par celui-ci (*janjāwīd*) et des mouvements rebelles locaux (Mouvement de libération du Soudan - SLM, Mouvement pour la justice et l'égalité - JEM)

C'est ainsi que la littérature historique soudaniste des 20 dernières années a privilégié des thématiques telles que les rapports entre l'Islam et la politique²², les relations conflictuelles entre le Nord et le Sud-Soudan²³, l'esclavage et la traite des esclaves²⁴, le Darfour²⁵ et les questions identitaires²⁶ (ces dernières étant liées aux guerres civiles soudanaises) dans une perspective historique de moyenne ou de longue durée.

2. L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien

L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien n'est pas un domaine totalement méconnu. Depuis les années 1960, une quinzaine d'historiens ont mené des recherches sur l'un ou l'autre des divers aspects de ce champ. La quasi-totalité de cette littérature est consacrée aux dimensions institutionnelles, administratives et statistiques du système scolaire, parfois mises en rapport avec l'histoire politique du pays. Hormis peut-être l'ouvrage de Liza Sandell sur l'histoire de l'anglais en tant que discipline scolaire²⁷, il n'existe aucune étude approfondie sur les contenus d'enseignement, les approches didactiques et les pratiques pédagogiques prescrites et/ou réelles qui furent déployées dans l'univers des éducateurs coloniaux et les écoles du Soudan anglo-égyptien.

Deux ouvrages de référence produits dans les années 1960 et 1970 restent incontournables pour qui s'intéresse aux questions éducatives dans le Soudan colonial, ceux de Mohamed Omer Beshir (en anglais) et de Nāṣir al-Sayyid (en arabe)²⁸. Tous deux offrent un panorama relativement détaillé des politiques éducatives britanniques dans le Soudan anglo-égyptien et

²² FLUEHR-LOBBAN C., 1990 ; EL-AFFENDI A., 1991 ; AL-GADDĀL M. S., 1992(b) ; SIDAHMED A. S., 1996 ; O'FAHEY R. S., 1996 ; WARBURG G. R., 2003.

²³ DALY M. W. et SIKAINGA A. A., 1993 ; RUAY D. D. A., 1994 ; JOHNSON D. H., 2003 ; COLLINS R. O., 2005 ; AKOL L., 2007 ; POGGO S. S., 2009.

²⁴ PRUNIER G., 1992 ; SHARKEY H. J., 1994 ; NAQD M. I., 2003² (1994) ; SIKAINGA A. A., 1996 ; MAKRISS G. P., 1996 ; MOORE-HARELL A., 1998 et Id., 1999 ; COLLINS R. O., 1999 ; BACHIR BOLA A., 2000 ; JOK M. J., 2001 ; BESWICK S., 2004 ; LAMOTHE R. M., 2011.

²⁵ PRUNIER G., 2005 ; TUBIANA J., 2005 ; BURR J. M. et COLLINS R. O., 2006 ; DALY M. W., 2007 ; DE WAAL A. et FLINT J., 2008 ; MAMDANI M., 2009 ; LE HOUÉROU F., 2009 ; VAUGHAN C., 2011.

²⁶ AL-ṢĀWĪ 'A. al-'A. H., 1994 ; DENG F. M., 1995 et Id., 2010 ; LESCH A. M., 1998 ; MUḤAMMAD Ā. 'A. al-R., 1999 ; FLUEHR-LOBBAN C. et RHODES K., 2004 ; IDRIS A. H., 2005 ; MILLER C., 2006 ; WAYĀB A. I., 2007 ; SHARKEY H. J., 2008.

²⁷ SANDELL L., 1982.

²⁸ BESHIR M. O., 1969 ; AL-SAYYID N., 1990 (1975¹).

du développement des systèmes scolaires gouvernementaux et missionnaires au Nord et au Sud-Soudan. L'ouvrage de Beshir comporte des annexes statistiques et textuelles particulièrement utiles.

L'enseignement non gouvernemental a fait l'objet de plusieurs travaux importants. L'enseignement missionnaire, en particulier, a été examiné dans ses diverses manifestations tant au Sud qu'au Nord-Soudan²⁹. Le système scolaire indigène (« privé ») qui émergea dans le Nord à partir de la fin des années 1920 a été étudié par des historiens nord-soudanais³⁰. L'éducation des filles, dans ses branches gouvernementales et missionnaires, a été le cheval de bataille de L. P. Sanderson pendant une trentaine d'années. Son œuvre considérable concerne les deux régions du Soudan³¹.

Développé par l'administration britannique dans le Nord dès le début du Condominium, puis très tardivement dans le Sud (1948), l'enseignement secondaire a fait l'objet d'un mémoire de master bien documenté, produit dans les années 1960 par un étudiant soudanais de l'Université de Londres³². Les travaux de Sharkey ont mis en lumière les fonctions socialisatrices et acculturatrices du GMC, unique établissement secondaire du Soudan jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale³³. Quant à l'histoire de l'enseignement supérieur soudanais, elle a été abordée dans plusieurs études à partir des années 1980³⁴.

²⁹ Sur l'enseignement missionnaire au Sud-Soudan cf. SANDERSON L. P., 1962 ; Id., 1975(a) ; Id., 1980 ; SCONYERS D., 1978 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981 ; AḤMAD Ḥ. M. M., 1983. Sur celui du Nord-Soudan cf. AḤMAD Ḥ. M. M., n.d. ; SANDERSON L. P., 1963 (monts Nouba) ; STEVENSON R. C., 1993 ; SHARKEY H. J., 2002.

³⁰ OSMAN M. K., 1979 ; AḤMAD S. 'A. al-'A., 1979 et 1990.

³¹ SANDERSON L. P., 1961, 1968, 1975(b), 1993. Cf. également SHARKEY H. J., 2003(a).

³² MAHGOUB E.-F., 1966.

³³ SHARKEY H. J., 1998 et 2003(b).

³⁴ KARDAMAN B. E.-H. E.-F., 1980 ; THEOBALD A. B. et FARQUHARSON-LANG W. M., 1993 ; EL GIZOULI E. S. M., 1999.

B. L'Empire britannique dans sa phase finale

Fort d'une histoire de quatre siècles (1580-1960) et d'une expansion territoriale maximale équivalente à un quart de la surface totale des terres émergées du globe (cf. annexe 5), l'Empire britannique a donné lieu à une littérature académique dont l'amplitude ne permet pas qu'on en rende compte ici. Relativement impopulaire dans les années 1970, l'histoire impériale britannique a commencé à s'affirmer comme l'une des préoccupations majeures de l'historiographie anglo-saxonne à partir des années 1990. Ce regain d'intérêt pour le passé impérial s'explique par plusieurs tendances qui concernent aussi bien la société britannique que les sociétés anciennement colonisées : diversification culturelle de la population britannique, intérêt accru pour l'histoire familiale (*family history*) – une histoire souvent liée au passé impérial –, propension à établir des parallèles entre le monde globalisé de la fin du XX^e siècle et l'Empire britannique, désillusion grandissante des intellectuels africains et asiatiques – et britanniques pourrait-on ajouter – face aux Etats issus de la décolonisation³⁵.

1. Le tournant culturel de l'historiographie

Depuis une quinzaine d'années, une partie importante de la production académique sur l'histoire de l'Empire britannique revendique le label de « nouvelle histoire impériale » (*new imperial history*). Inspirée par les idées postmodernes et déconstructivistes de Michel Foucault et de Jacques Derrida, mais également par les théories féministes, les études littéraires et la critique d'Edward Said à l'encontre de l'orientalisme, cette historiographie s'intéresse avant tout à l'histoire culturelle – au sens large – de l'Empire britannique. Ses figures de proue sont des historiens nord-américains (Antoinette Burton, Anne Laura Stoler, Frederick Cooper) et des chercheurs issus des anciennes colonies britanniques, en particulier ceux qui sont associés aux *subaltern studies* indiennes (Gayatri Chakravorty Spivak, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty)³⁶.

³⁵ MARSHALL P. J., 2004.

³⁶ Ibid. ; COOPER F. et STOLER A. L., 1997 ; THOMPSON J., 2007 ; BUSH B., 2010. Cf. deux exemples d'ouvrages collectifs proposant de « nouvelles histoires impériales » : WILSON K., 2004 et HOWE S., 2010.

La « nouvelle histoire impériale » se présente et est présentée comme une historiographie en rupture avec une production plus ancienne qui aurait été presque exclusivement centrée sur l'histoire politique et économique de l'Empire³⁷. En réalité, les termes « nouveau » et « ancien » traduisent moins une différence intergénérationnelle que la coexistence et/ou la concurrence de diverses approches de l'histoire impériale caractéristiques des recherches menées depuis les années 1950 jusqu'à nos jours. En témoignent, d'une part, l'inclusion du célèbre article de Georges Balandier sur la « situation coloniale » (1951) dans l'ouvrage qui se présente comme le manuel des « nouvelles histoires impériales » et, d'autre part, la persistance d'analyses politiques et économiques – non pas moins intéressantes mais sans doute moins à la mode que les analyses de discours – de l'histoire impériale britannique³⁸. Ainsi, le label *new imperial history* paraît surtout jouer le rôle d'outil de distinction et d'autolégitimation pour des historiens soucieux de se démarquer d'approches politiques et économiques considérées comme obsolètes ou insuffisantes. L'un des apports les plus importants de la « nouvelle histoire impériale », sur lequel nous reviendrons dans la section sur l'éducation en contexte colonial, est la mise en évidence de connexions multiples entre la métropole et les colonies, entre les différents territoires de l'Empire britannique et entre différents Empires.

2. Réinscrire le Soudan dans l'histoire impériale britannique

Dans ce travail nous nous intéressons à la phase finale de l'Empire (années 1930 – années 1960) qui correspond, dans une perspective de longue durée, à son démantèlement ultime. La question des causes, des modalités, du poids des différents acteurs, de la périodisation même, du déclin impérial britannique demeure au cœur d'un débat historiographique entamé dans les années 1960. Sans entrer dans les détails d'une discussion encore vive aujourd'hui, nous nous contenterons de signaler un certain nombre de travaux qui se sont révélés particulièrement utiles pour notre réflexion.

³⁷ MARSHALL P. J., 2004.

³⁸ Cf. la table des matières de l'ouvrage *The New Imperial Histories Reader* : <http://www.routledge.com/books/details/9780415424585/> (7 janvier 2012). Pour des travaux récents qui privilégient l'histoire politique et/ou économique de l'Empire britannique cf. par exemple CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001 ; FALOLA Toyin, BROWNWELL Emily et HOPKINS Antony G. (éds.), *Africa, Empire and Globalization: Essays in Honor of A. G. Hopkins*. Durham, Carolina Academic Press, 2011, XXIV + 657 p.

En premier lieu, quelques travaux récents sur l'Empire et l'impérialisme britanniques, qui peuvent faire office d'ouvrages de référence, ont contribué à élargir nos connaissances et nos perspectives sur ce vaste sujet. Il s'agit principalement du quatrième volume de l'histoire de l'Empire britannique publiée aux presses de l'Université d'Oxford (ouvrage collectif), de l'histoire économique signée Peter J. Cain et Antony G. Hopkins et de l'ouvrage un tant soit peu controversé de Niall Ferguson³⁹.

En second lieu, des études plus pointues sur le processus de démantèlement de l'Empire britannique nous ont permis d'inscrire l'histoire du Soudan anglo-égyptien, notamment de la seconde moitié du Condominium, dans l'histoire plus large de l'Empire. Les ouvrages de John M. Lee et de Robert D. Pearce, deux grands classiques, sont fondamentaux pour approcher et comprendre l'inflexion des politiques coloniales britanniques en Afrique à partir de la fin des années 1930⁴⁰. Dans un style plus romanesque, le dernier tome de la trilogie de Jan Morris (*Pax Britannica*) offre une analyse bien documentée du retrait impérial britannique⁴¹. Réussissant le pari de la concision sans renoncer à la nuance, le petit livre de Raymond F. Betts s'intéresse aux discours, aux idéologies et aux évolutions terminologiques qui accompagnèrent les décolonisations⁴². Frank Heinlein a envisagé celles-ci dans le temps court (1945-1963) dans une étude qui contribue à un vieux débat sur l'impact de l'« esprit officiel » britannique (*official mind*) sur la perte ou fin de l'Empire. Par contraste, Ronald Hyam a privilégié une analyse du démantèlement impérial sur une durée plus longue (1918-1968)⁴³. Enfin, l'historiographie transnationale en plein boom depuis une vingtaine d'années a encouragé des approches comparatistes des phénomènes de décolonisation. Trois ouvrages proposant une analyse comparative des Empires européens à leur crépuscule ont été consultés⁴⁴.

³⁹ Cf. respectivement BROWN J. M. et LOUIS W. R., 1999 ; CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001 ; FERGUSON N., 2004. Ferguson a notamment été critiqué pour son style populiste et des prises de position politiques perçues comme réactionnaires.

⁴⁰ LEE J. M., 1967 ; PEARCE R. D., 1982.

⁴¹ MORRIS J., 1998.

⁴² BETTS R. F., 1998.

⁴³ Cf. HEINLEIN F., 2002 et HYAM R., 2006.

⁴⁴ CHAMBERLAIN M. E., 1999 (1985¹) ; SHIPWAY M., 2008 ; THOMAS M., MOORE B. et BUTLER L. J., 2008.

Si les spécialistes du Soudan ont rarement contextualisé l'histoire soudanaise dans le cadre de l'histoire impériale britannique, l'inverse est également vrai. Le Soudan anglo-égyptien apparaît très rarement dans les histoires de l'Empire britannique⁴⁵. L'un des objectifs de cette thèse est précisément de tisser des liens et de mettre en évidence des connexions historiques importantes entre le Soudan colonial et d'autres régions de l'Empire, en particulier les colonies et protectorats africains, l'Égypte et l'Inde.

C. Impérialisme et savoirs scientifiques

Les rapports entre l'impérialisme d'une part et la construction et/ou l'imposition de savoirs scientifiques d'autre part constituent un champ de recherche qui, suite à son émergence dans les années 1970, a connu une expansion sans précédent dans les années 1990 et 2000. S'inspirant des thèses foucaaldiennes sur les rapports entre savoir et pouvoir et de l'analyse de discours telle que développée par Edward Saïd dans son célèbre ouvrage sur l'orientalisme et par Valentin Mudimbe à propos de l'« invention » européenne de l'Afrique, les travaux qui explorent les liens entre l'impérialisme européen et le développement historique des disciplines scientifiques occidentales occupent une place centrale au sein des études postcoloniales et subalternes⁴⁶. Les savoirs occidentaux (parfois appelés « savoirs coloniaux ») y sont présentés tantôt comme un *instrument* mis au service des projets impérialistes européens, tantôt comme un *produit* direct de l'impérialisme, tantôt comme un *aspect* de celui-ci. La grande majorité des travaux existants portent sur l'Inde et l'Afrique. Des études plus rares concernent le Pacifique, l'Asie du sud-est et les Amériques. Mentionnons quelques exemples qui illustrent la variété des disciplines examinées, en commençant par l'anthropologie et l'histoire.

L'anthropologie remporte probablement la palme dans ce champ de recherche. Parmi les premières approches du sujet, il faut mentionner, pour la France, les travaux de Gérard Leclerc (Afrique), Philippe Lucas et Jean-Claude Vatin (Algérie), ainsi que l'ouvrage édité par

⁴⁵ L'ouvrage récent de Shipway, qui traite de la fin des Empires coloniaux européens, fait figure d'exception : SHIPWAY M., 2008, p. 181-185.

⁴⁶ Les *postcolonial studies* sont devenues un label dont se réclame un ensemble hétéroclite de travaux et de courants depuis une trentaine d'années, parmi lesquels les *subaltern studies* indiennes. Cf. notamment SAID E., 2003 (1978¹) ; GUHA R., 1982-1989 ; MUDIMBE V., 1988 ; SPIVAK G. C., 1988 ; PRAKASH G., 1995 ; GANDHI L., 1998 ; DIOUF M., 1999 ; CHAKRABARTY D., 2000 ; MBEMBE J.-A., 2001 ; BHABHA H. K., 2007. Pour des présentations et analyses critiques des *postcolonial studies* cf. MCCLINTOCK A., 1994 ; POUCHEPADASS J., 2000 ; YOUNG R. J. C., 2001 ; NDIAYE P., 2007 ; BAYART J.-F., 2009.

Claude Blanckaert (Amérique) et les actes de deux colloques tenus à Paris en 1974 et 1975⁴⁷. Dans le monde anglophone, l'ouvrage dirigé par Talal Asad en 1973⁴⁸ a inauguré une série de travaux collectifs sur les rapports entre impérialisme et anthropologie en Afrique, en Asie du Sud-Est, en Amérique du Nord et en Australie. George W. Stocking, par exemple, a édité une histoire de l'anthropologie dont l'un des tomes explore la constitution et l'utilisation de connaissances anthropologiques dans divers contextes coloniaux. Plus récemment, Peter Pels et Oscar Salemink ont édité un ouvrage adoptant une démarche similaire⁴⁹. Il faut également mentionner deux publications collectives récentes qui, à la différence des précédentes, se spécialisent sur l'Afrique. L'une a été dirigée par Richard Werbner, l'autre par Helen Tilley et Robert Gordon⁵⁰.

La constitution et l'évolution de la science historique dans et par les Empires ont été analysées avant tout dans les contextes de l'Inde britannique et de l'Afrique française. Les travaux de Mamadou Diouf, Dipesh Chakrabarty et Thomas R. Trautmann d'une part, de Catherine Coquery-Vidrovitch, Sophie Dulucq, Colette Zytnicki, Anne Piriou, Sandrine Awenengo et Pascale Barthélémy d'autre part, en sont quelques-uns parmi les exemples les plus remarquables⁵¹.

D'autres sciences humaines et sociales ont été appréhendées à travers le prisme impérial ou colonial. Richard Hingley et Patricia Lorcin se sont intéressés à l'archéologie romaine, l'un dans le contexte de l'Empire britannique, l'autre en rapport avec le colonialisme français en Algérie⁵². Intrinsèquement liée aux explorations qui ont précédé, pour certains annoncé, l'expansion impériale européenne, la science géographique a également fait l'objet de recherches ayant pour cadre les Empires britannique et français⁵³. Les frontières historiquement perméables entre la géographie, l'anthropologie, l'histoire et d'autres disciplines telles que la démographie et la sociologie, ont été mises en évidences dans des

⁴⁷ LECLERC G., 1972 ; LUCAS P. et VATIN J.-C., 1975 ; BLANCKAERT C., 1985 ; *Le mal de voir : ethnologie et orientalisme, politique et épistémologie, critique et autocritique*, 1976.

⁴⁸ ASAD T., 1998 (1973¹). Pour une autre réflexion relativement précoce sur le sujet cf. PATHY J., 1981.

⁴⁹ STOCKING G. W., 1991 ; PELS P. et SALEMINK O., 1999. Cf. également STOCKING G. W., 1987 et URRY J., 1972 sur le développement de l'anthropologie britannique à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle.

⁵⁰ WERBNER R., 1998 ; TILLEY H. et GORDON R., 2007.

⁵¹ DIOUF M., 1999 ; CHAKRABARTY D., 2000 ; TRAUTMANN T. R., 2009 ; COQUERY-VIDROVITCH C., 1999 ; DULUCQ S. et ZYTNICKI C., 2003 ; PIRIOU A., 2003 ; AWENENGO S., BARTHÉLÉMY P. et TSHIMANGA C., 2004 ; DULUCQ S., 2009.

⁵² HINGLEY R., 2000 ; LORCIN P., 2002.

⁵³ Cf. respectivement BELL M., BUTLIN R. et HEFFERNAN M., 1995 ; LEJEUNE D., 1993 ; SINGARAVELOU P., 2008.

travaux qui analysent la constitution des « sciences coloniales » et leur évolution vers les sciences sociales actuelles⁵⁴. Des recherches ont également été menées sur le développement et le déploiement de sciences moins bien documentées. Les sciences exactes et la muséologie, notamment, ont été examinées dans le contexte de l'Empire français et de l'Inde britannique⁵⁵.

Une partie de l'historiographie sur les rapports entre pouvoir et savoir en contexte impérial/colonial traite les savoirs comme une catégorie plus englobante, moins contrainte par le découpage disciplinaire qui prévaut dans les autres études. Tel est par exemple le cas des travaux d'Ashis Nandy, Bernard S. Cohn (Inde britannique), Walter D. Mignolo (Amériques) et Cherry Leonardi (Sud-Soudan)⁵⁶.

L'une des thèses récurrentes dans cette littérature, en particulier dans l'univers des *postcolonial studies* anglophones, est que les rapports de force qui caractérisent les situations coloniales et postcoloniales doivent tout autant, si ce n'est plus, à l'imposition hégémonique d'épistémologies occidentales qu'à la poudre des canons, qu'aux chemins de fer ou qu'aux capitaux européens (ou plus récemment qu'aux armes, technologies et finances américaines). Le problème avec ce type d'analyse est que les sciences sociales et exactes constituées au cours des 500 dernières années y figurent comme des savoirs presque autonomes, souvent doués d'une capacité d'agir dans l'histoire (*agency*) et invariablement souillés par le péché colonial. En outre, certaines de ces études, en réitérant le rôle passif des sociétés ou groupes dominés, tendent à enfermer ceux-ci dans la condition de subalternité qu'elles cherchent précisément à déconstruire⁵⁷.

Nous voudrions contribuer à une approche prudente, moins sûre d'elle-même mais plus nuancée, des rapports complexes entre les phénomènes d'impérialisme d'une part et les modalités de production et d'usage de différentes catégories de savoirs d'autre part. L'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire se situe à la croisée de ce champ et d'un domaine de recherche voisin, l'éducation en contexte colonial.

⁵⁴ Sur l'Afrique française (y compris le Maghreb) cf. NORDMAN D. et RAISON J.-P., 1980 ; VATIN J.-C., 1984 ; DE SUREMAIN M.-A., 2001 ; SIBEUD E., 2002. Sur l'Égypte britannique et indépendante cf. EL SHAKRY O., 2007.

⁵⁵ Cf. respectivement PYENSON L., 1993 ; BABER Z., 1996 et NAIR S. P., 2002.

⁵⁶ NANDY A., 2009 (1983¹) ; COHN B. S., 1996 ; MIGNOLO W. D., 2000 ; LEONARDI C., 2005.

⁵⁷ Sur la contribution des intellectuels ouest-africains à l'écriture de l'histoire durant la période coloniale, cf. l'analyse d'Anne Piriou, qui met en évidence les modalités d'une coproduction des savoirs historiques coloniaux par les colonisateurs et les lettrés indigènes : PIRIOU A., 2003.

D. L'éducation en contexte colonial

L'impérialisme et l'éducation constituent des sujets hautement controversés parce qu'ils impliquent inévitablement des rapports de force et des mécanismes de contrôle entre différentes sociétés ou différents individus au sein d'une société. L'éducation en contexte colonial est donc un sujet doublement chargé sur le plan idéologique. Ce champ d'investigation a produit, depuis les indépendances des pays sous tutelle coloniale ou impériale, une littérature abondante qu'il est impossible de restituer ici. Nous proposons un aperçu des différentes approches et aires géographiques couvertes pour nous positionner ensuite par rapport à cette littérature.

1. Aperçu de la littérature

La question éducative telle qu'elle se pose dans des contextes impériaux ou coloniaux modernes et contemporains a été appréhendée à travers un large éventail d'études sur différentes régions du monde. L'Empire français a fait l'objet d'un très grand nombre de travaux⁵⁸. La plupart se focalisent sur l'Afrique occidentale française (AOF) et l'Algérie. Quelques études portent sur Madagascar, la Tunisie, le Maroc et l'Indochine française⁵⁹. L'importance numérique de la production académique récente indique un intérêt croissant pour ce domaine. En témoignent également le colloque organisé en 2009 à Lyon sur le thème « Enseignement et colonisation dans l'Empire français » et le numéro spécial que la revue *Histoire de l'éducation* a consacré au sujet en 2010⁶⁰.

⁵⁸ Pour une récente mise au point historiographique cf. BARTHÉLÉMY P., 2010(b).

⁵⁹ Sur l'AOF cf. BOUCHE D., 1975 ; KELLY G. P., 1984 (1978¹) et 2000 ; SCHULMAN G., 1992 ; JÉZÉQUEL J.-H., 2003 ; BARTHÉLÉMY P., 2003 et 2010(a) ; TIMERA M. B., 2004 ; KAMARA M., 2007 ; NGUIDJOL A., 2008 ; FALAIZE B., 2009 ; GAMBLE H., 2009 et 2010. Sur l'Algérie française cf. COLONNA F., 1975 ; HEGGOY A. A., 1984 (1978¹) ; BELKAÏD M., 1995 ; CHABCHOUB A., 1995 ; OUARI R., 2004 ; LEHMIL L., 2006 ; KADRI A., 2007. Sur Madagascar cf. KOERNER F., 1999 ; LEHMIL L., 2006 ; DUTEIL S., 2009. Sur la Tunisie cf. SRAÏEB N., 1993 et 1995 ; AYACHI M., 2003. Sur le Maroc cf. SEGALLA S. D., 2009 et sur l'Indochine : KELLY G. P., 1984 (1978¹) et 2000 ; VAN THAO T., 1993 ; BEZANÇON P., 1997 ; LEHMIL L., 2007. Pour un ouvrage récent qui rassemble des contributions sur l'enseignement du français en Algérie, en Tunisie, au Maroc et en AOF cf. MORSLY D., 2010.

⁶⁰ Cf. le programme du colloque sur le site <http://colonisation-enseignement.ens-lyon.fr/> (30 décembre 2011) et la table des matières du no. 128 de la revue *Histoire de l'éducation* : <http://histoire-education.revues.org/index2250.html> (30 décembre 2011).

L'éducation dans l'Afrique belge et l'Afrique allemande a été examinée dans des thèses de doctorat et mémoires universitaires soutenus dans les années 1970, mais aussi dans des articles et ouvrages plus récents⁶¹. L'historiographie de l'éducation dans les Empires espagnol et portugais s'est développée un peu plus tard. Cela est sans doute dû à la longévité des régimes franquiste et salazariste (jusqu'en 1974-1975) d'une part, à la décolonisation relativement tardive des colonies portugaises d'Afrique d'autre part (1975)⁶². L'éducation coloniale dans l'Empire japonais (Corée et Taiwan) a été examinée dans quelques travaux en langue anglaise⁶³.

L'Empire ottoman durant son dernier siècle d'existence (environ 1839-1918) a également été sondé à travers le prisme éducatif. Les historiens, parmi lesquels de nombreux doctorants, se sont penchés tantôt sur le centre (Istanbul et Anatolie), tantôt sur les provinces de l'Empire⁶⁴. Les provinces ottomanes perdues aux puissances coloniales européennes en 1881-1882, l'Égypte et la Tunisie, ont fait l'objet d'une comparaison dans les années 1970. En outre, une analyse comparative de l'éducation en Égypte, en Turquie et en Iran du début du XX^e siècle jusqu'aux années 1970 a été réalisée⁶⁵.

L'éducation dans l'Empire britannique a été explorée sous divers aspects depuis les années 1960. De nombreux travaux ont été publiés sur les deux « poids lourds » stratégiques de l'Empire, l'Inde et l'Égypte, dont nous n'évoquons ici que quelques titres⁶⁶. Les différents territoires britanniques d'Afrique sont également représentés dans cette littérature⁶⁷.

⁶¹ Sur le Congo belge cf. GINGRICH N., 1971 ; KITA P. K. M., 1976 ; DOODOO L. E., 1978 ; VINCK H., 1995 et 1998 ; DEPAEPE M. et al., 2003 ; BRIFFAERTS J., 2007 ; DEPAEPE M., 2009. Sur le Rwanda (allemand jusqu'à la Première Guerre mondiale, puis belge) cf. ERNY P., 2001 et KABANZA F., 2010. Sur l'Afrique allemande cf. MEHNERT W., 1965 ; ADICK C., 1981 ; ANSPRENGER F., 1995 ; KRAUSE I. T., 2007.

⁶² Sur l'Empire espagnol cf. SCHWARTZ K., 1971 ; NEGRIN FAJARDO O., 1989 et 1993 ; GONZALBO P., 1990 et 2008 ; ALAPERRINE-BOUYER M., 2007 ; GONZALEZ GONZALEZ I., 2007 et 2010. Sur l'Empire portugais cf. NOVOA A. et al., 1996 ; ERRANTE A., 1998 ; ALMEIDA J. da S. G. et TEXEIRA G. R. M., 2000 ; PAULO J. C., 2001 ; MADEIRA A. I., 2005 et 2008.

⁶³ TSURUMI P., 1977 ; VACANTE R. A., 1987 ; ONO A., 1996.

⁶⁴ Cf. SOMEL S. A., 2001 ; FORTNA B. C., 2002 ; BAYSAN I. V., 2004 ; HILĀLĪ 'A. al-R., 1959 (Irak) ; DEGUILHEM-SCHOEM R., 1989 (Damas) ; PAPADAKIS L., 1996 (Macédoine) ; VASSIADIS G. A., 1998 (enseignement grec ottoman) ; YOUNG P. J., 2001 (enseignement arménien ottoman).

⁶⁵ Cf. respectivement KINSEY D. C., 1971 et SZYLLOWICZ J. S., 1973.

⁶⁶ Sur l'Inde cf. AHMED S. Z., 1967 ; KUMAR K., 2005 (1991¹) ; GOSH S. C., 1993 ; DEER C., 2005 ; ALLENDER T., 2006 et 2007 ; DODSON M. S., 2007 ; SETH S., 2007 ; MAJEED J., 2009 ; ELLIS C., 2009 (historiographie de l'éducation dans l'Inde coloniale). Sur l'Égypte cf. DUNNE J. H., 1968 ; 'ALĪ S. I., 1974 ; ABŪ AL-IS'ĀD M., 1983 ; COCHRAN J., 1986 ; FARAG I., 1995 et 1999 ; HASSAN M. H., 1994 ; STARRETT G., 1998 ; ABÉCASSIS F., 2000 ; RUSSELL M., 2001.

⁶⁷ Cf. par exemple KING K. J., 1971 (Kenya) ; SCHILLING D. G., 1972 (Kenya) ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993 (Kenya) ; OKOTH P. G., 1993 (Ouganda) ; MCLEAN M., 1978 (Tanganyika et Gold

Cependant, le Soudan anglo-égyptien, probablement à cause de son statut légal hybride, n'apparaît guère dans les ouvrages rassemblant des études de cas sur l'Empire britannique, pas plus que dans les travaux traitant de l'Afrique britannique⁶⁸.

Cet ensemble riche et diversifié de travaux indique à quel point l'histoire de l'éducation en contexte colonial demeure pertinente aujourd'hui. Le simple fait que le colonialisme sous une forme ou sous une autre ait concerné, jusqu'il y a peu, la plupart des habitants de cette planète en fait un thème d'une importance cruciale⁶⁹. Quelques remarques s'imposent eut égard à la littérature existante, d'abord en termes d'*approches*, puis en termes d'*objets*.

2. Approches et objets

En ce qui concerne l'éducation indigène dans les Empires coloniaux français et britanniques⁷⁰, l'historiographie est marquée par une rupture significative entre la littérature produite au lendemain des décolonisations et la littérature plus récente. Dans les années 1960-1980, les interprétations très idéologiques de l'éducation coloniale, articulées avant tout par des auteurs issus des sociétés ex-colonisées ou ex-colonisatrices, étaient prédominantes. Sur le ton de la condamnation, l'éducation des indigènes était présentée comme l'imposition consciente et délibérée de normes et de valeurs étrangères aux populations locales dans le but de perpétuer l'hégémonie politique, économique et culturelle européenne. Les fers de lance de ce qui a été appelé l'approche « néo-Marxiste révisionniste » du fait colonial en général et de l'éducation coloniale en particulier sont Martin Carnoy, Walter Rodney et, plus récemment, Samir Amin⁷¹. Inspirée d'une part par les idées d'Octave Mannoni, de Frantz Fanon et d'Albert

Coast) ; BONINI N., 2003 (Tanganyika) ; DECKER C., 2010 (Zanzibar) ; COOMBE T., 1967-1968 (Rhodésie du Nord) ; KÜSTER S., 2007 (Rhodésie du Sud) ; OMOLEWA M., 1995 et 2008 (Nigeria) ; SKINNER K., 2009 et 2010 (Gold Coast) ; ZOLLER BOOTH M., 2004 (Swaziland).

⁶⁸ Cf. HOLMES B., 1967 ; MANGAN J. A., 1988 ; Id., 1993 (ouvrages collectifs rassemblant des études de cas). Sur l'Afrique britannique cf. CLATWORTHY F. J., 1969 ; HETHERINGTON P., 1978 ; WHITEHEAD C., 1981, 1989, 1995 ; 2003(a) ; 2005 ; KALLAWAY P., 2005 ; OMOLEWA M., 2006 ; WINDEL A., 2009. Le Soudan est évoqué dans l'article de MANGAN J. A., 1987 sur l'éducation dans l'Afrique britannique.

⁶⁹ NOVOA A., 1995, p. 26.

⁷⁰ L'Empire ottoman présente, de par la continuité territoriale entre le centre et les provinces, la gradation présumée dans la diversité culturelle de ses populations et la large mesure d'autonomie laissée aux communautés et aux provinces, des différences majeures avec les Empires coloniaux européens, qui se sont probablement répercutées sur l'histoire et l'historiographie de l'éducation ottomane. Cependant, les travaux de Selim Deringil indiquent des parallèles fascinants entre l'Empire ottoman et les Empires coloniaux européens, par exemple en ce qui concerne la mission civilisatrice dont Istanbul se chargea eut égard aux périphéries de l'Empire à la fin du XIX^e siècle : DERINGIL S., 2003.

⁷¹ CARNOY M., 1974 ; RODNEY W., 1974 ; AMIN S., 1988. Cf. aussi COLONNA F., 1975 ; NANDY A., 2009 (1983¹) ; OKOTH P. G., 1993 ; MANGAN J. A., 1993. Clive Whitehead applique le terme « néo-Marxiste » à cette littérature qu'il critique assez violemment : WHITEHEAD C., 2005, p. 446-447.

Memmi sur la psychologie et la sociologie des rapports entre colonisateurs et colonisés et, d'autre part, par la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire⁷², cette littérature a beaucoup emprunté aux théories économiques de la dépendance à leur zénith dans les années 1970.

Le problème majeur de ce type d'analyse réside dans l'essentialisation et la réification de ses objets. Qu'elle découle d'une puissante idéologie anticoloniale qui écarte toute autre considération ou d'un ancrage documentaire insuffisant, une telle approche de l'éducation coloniale masque l'hétérogénéité, la diversité et la complexité des questions et des situations éducatives en contexte impérial ou colonial. Elle tend à assigner à l'ensemble des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques un objectif suprême et unique, celui de coloniser les esprits des sujets dominés (les indigènes) dans l'intérêt de la classe dominante (les colonisateurs). Outre le fait qu'il obscurcisse la diversité des acteurs, des projets et des époques, ce déterminisme rend aveugle au double paradoxe qui a marqué presque partout l'histoire coloniale : le désir des indigènes de bénéficier d'un enseignement de type européen et l'effet subversif, aux yeux des colonisateurs et dans la réalité historique, d'un tel enseignement⁷³.

Les lectures « néo-Marxistes » n'imprègnent pas toute la littérature académique produite dans les années 1960-1980 sur l'éducation coloniale, loin s'en faut. Les travaux de Trevor Coombe sur la Rhodésie du Nord (1967-1968) et de Kenneth J. King sur le Kenya (1971) constituent de bons contre-exemples. En 1978, Gail P. Kelly montra que les programmes scolaires en usage en AOF et dans l'Indochine française durant l'entre-deux-guerres ne correspondaient pas aux programmes métropolitains⁷⁴. Quelques années plus tard, Stephen J. Ball critiqua la notion d'imposition coloniale et l'idée d'une acculturation forcée des indigènes. Il souligna que l'éducation de type occidental, loin d'être imposée aux Africains, fut bien souvent réclamée par ceux-ci⁷⁵.

⁷² MANNONI Octave, *Psychologie de la colonisation*. Paris, Seuil, 1950, 231 p. ; FANON Frantz, *Peau noire, masques blancs*. Paris, Seuil, 1952, 223 p. ; Id. *Les Damnés de la terre*. Paris, F. Maspéro, 1961, 244 p. ; MEMMI Albert, *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*. Paris, Buchet-Chastel, 1957, 199 p. ; FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*. Traduit du brésilien (*Pedagogia do oprimido*, 1968). Paris, F. Maspéro, 1974, 205 p. Sur Mannoni, Fanon et Memmi cf. l'article de CLIGNET R., 1984 (1978¹).

⁷³ Nous développerons plus avant cette réflexion, appliquée au cas de l'Afrique britannique et du Soudan anglo-égyptien, dans le chapitre 2.

⁷⁴ KELLY G. P., 1984 (1978¹), p. 12-13.

⁷⁵ BALL S. J., 1983. Pour le même argument appliqué à l'AOF cf. BINET J., 1967, p. 209.

A l'inverse, une partie de la production récente offre, par le biais des *postcolonial studies*, une sorte de prolongement à l'approche néo-Marxiste. C'est notamment le cas des travaux de Sanjay Seth sur l'Inde britannique, de Mohamed Kamara et d'Antoine Nguidjol sur l'Afrique française, ainsi que de l'ouvrage de Spencer D. Segalla sur le protectorat français du Maroc⁷⁶. Cependant, l'historiographie des vingt dernières années présente, de manière générale, des analyses nuancées qui s'attachent à ne pas essentialiser et/ou réifier leurs objets. Ayant pour elles l'avantage de la distance historique, donc d'un emballement émotionnel moindre, les études récentes sur l'éducation en contexte impérial ou colonial succombent moins facilement aux pièges de l'anachronisme en termes de jugements moraux. L'« évaluation dépassionnée » de l'éducation coloniale à laquelle a exhorté Whitehead il y a quelques années⁷⁷ paraît gagner du terrain. En attestent non seulement ses propres travaux sur l'éducation dans l'Empire britannique, mais également ceux de Michael S. Dodson (Inde), Peter Kallaway (Afrique britannique), Corrie Decker (Zanzibar), Harry Gamble (AOF) ou Linda Lehmil (Madagascar, Algérie, Sénégal, Martinique, Indochine)⁷⁸.

Ce travail de thèse reprend à son compte deux inflexions particulièrement intéressantes de l'historiographie actuelle, stimulées par la « nouvelle histoire impériale ». La première, décrite comme un véritable « tournant impérial » (*imperial turn*), est le dépassement des oppositions binaires entre nation et empire, métropole et colonie. Le fait d'appréhender la métropole et les colonies dans un même cadre analytique permet de réfléchir sur les connexions, circulations et influences, mais aussi sur l'absence de liens et les différences entre, d'une part, la métropole et l'Empire et, d'autre part, entre les diverses régions de l'Empire⁷⁹. La seconde tendance est de mettre en évidence les possibilités et les réalités d'action (*space of agency*) des peuples colonisés et, ainsi, d'apporter des nuances importantes aux *subaltern studies*⁸⁰. Dans la sphère éducative, cette démarche permet de restituer à toute une frange d'agents et de participants à l'éducation coloniale leur rôle, donc leur statut, d'acteurs historiques. Il sera ainsi question, dans les chapitres suivants, des fonctionnaires coloniaux britanniques et soudanais qui ont façonné les discours et les pratiques scolaires dans le Soudan anglo-égyptien.

⁷⁶ SETH S., 2007 ; KAMARA M., 2007 ; NGUIDJOL A., 2008 ; SEGALLA S. D., 2009.

⁷⁷ WHITEHEAD C., 2005, p. 447.

⁷⁸ DODSON M. S., 2007 ; KALLAWAY P., 2005 ; DECKER C., 2010 ; GAMBLE H., 2009 et 2010 ; LEHMIL L., 2006 et 2007.

⁷⁹ GOODMAN J. et al., 2009, p. 700, 702. L'expression « tournant impérial » a été inaugurée dans le titre d'un ouvrage collectif paru en 2003 : BURTON Antoinette M. (éd.), *After the Imperial Turn: Thinking with and through the Nation*. Durham (DC), Duke University Press, 2003, 369 p.

⁸⁰ GOODMAN J. et al., 2009, p. 701.

En termes d'objets, certains aspects cruciaux du vaste champ qu'est l'éducation en contexte colonial sont restés dans l'ombre jusqu'à aujourd'hui. La structure des systèmes éducatifs, les effectifs scolaires, les trajectoires individuelles d'enseignants ou de pédagogues, les caractéristiques sociologiques des élèves et les discours coloniaux et missionnaires *sur* l'éducation indigène comptent parmi les sujets les plus abordables – et les plus abordés – en raison de l'accessibilité des sources qui les renseignent. En revanche, la mise en œuvre effective de politiques éducatives spécifiques, les pratiques pédagogiques, les approches et les supports didactiques font pâle figure dans l'historiographie des Empires coloniaux. Les travaux de Gail P. Kelly sur l'application concrète des politiques éducatives françaises dans les écoles indochinoises et les réactions qu'elles suscitèrent parmi les colonisés, ceux d'Honoré Vinck et de Pierre Kita sur les manuels scolaires du Congo belge, de Jan Briffaerts sur les pratiques pédagogiques dans le Congo belge, de Mamadou Bouna Timera sur l'invention de la géographie scolaire au Sénégal, de Benoît Falaize sur les pratiques de classe en AOF, de Laïla Ben-Ezzedine sur les contes scolaires de Tunisie et de Yasmina Cherrad sur les manuels de lecture d'Algérie sont précurseurs à cet égard⁸¹.

La littérature sur l'éducation en contexte impérial ou colonial opte généralement pour un bornage chronologique calqué sur l'évolution politique du pays, avec l'indépendance comme extrémité finale. L'accession à la souveraineté nationale est souvent vue comme une rupture évidente à la fois sur les plans politique *et* éducatif. Rares sont les travaux qui bousculent ce schéma de pensée en examinant le devenir de l'éducation coloniale à l'ère postcoloniale⁸². En outre, les recherches sur l'histoire en tant que discipline scolaire élaborée et pratiquée en contexte colonial sont virtuellement inexistantes. Quelques indices apparaissent ça et là dans des travaux sur l'enseignement de l'histoire en Tunisie d'une part, sur les manuels scolaires du Congo belge d'autre part⁸³. Nous souhaitons proposer, à travers ce cas d'étude sur le Soudan anglo-égyptien, une réflexion originale sur l'histoire scolaire en contexte colonial et son devenir après l'indépendance officielle du pays.

⁸¹ KELLY G. P., 1984 (1978¹) et 2000 ; VINCK H., 1995, 1998, 1999 et 2003 ; KITA P. K. M., 2003 ; BRIFFAERTS J., 2007 ; TIMERA M. B., 2004 ; FALAIZE B., 2009 ; BEN-EZZEDINE L., 2010 ; CHERRAD Y., 2010.

⁸² Cf. par exemple deux thèses récentes : TIMERA M. B., 2004 (Sénégal), KIAMBA C.-E., 2008 (Congo-Brazzaville).

⁸³ Cf. respectivement BENDANA-KCHIR K., 2011, p. 148-153 et VINCK H., 2003, p. 151-153 ; BRIFFAERTS J., 2003, p. 181, 183, 184.

E. Manuels scolaires

La recherche sur les manuels scolaires est un domaine très vaste, doté de structures institutionnelles spécialisées. En France, le Service d'Histoire de l'Éducation (SHE) et le Centre d'Études, de Documentation et de Recherches en Histoire de l'Éducation (CEDRHE) encadrent et soutiennent la recherche sur l'histoire de l'éducation en général et les manuels scolaires en particulier. Les deux unités disposent de fonds documentaires et de bases de données importantes. Développées depuis 1980 sous l'égide d'Alain Choppin (SHE), les banques de données Emmanuelle (répertoire des manuels scolaires français de la révolution française à nos jours) et Emmanuelle International (répertoire de la littérature scientifique internationale sur l'histoire du livre et de l'édition scolaires) sont extrêmement riches⁸⁴. A l'issue d'un colloque sur les échanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires (Montpellier, 12-14 novembre 2009), une nouvelle plateforme académique a vu le jour, le Réseau International sur les Manuels Scolaires autour de la Méditerranée (RIMAMED)⁸⁵.

En Allemagne, le Georg-Eckert-Institut joue un rôle similaire de développement et de diffusion de la recherche sur les manuels scolaires. Accueillant des chercheurs de tous les horizons, il publie notamment la revue *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*. L'association académique *International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks*, dont le siège se trouve à l'Université d'Augsburg, est un acteur important de la promotion et de la diffusion de ce type de recherche⁸⁶. Une autre société internationale active dans le domaine, basée en Norvège, est l'*International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). L'existence de multiples structures et outils de recherche dans différentes régions du monde indique le dynamisme de ce champ.

La définition même de ce qu'est un manuel scolaire n'est figée ni dans le temps ni dans l'espace. En témoignent les débats internationaux sur le sujet, dont Choppin a récemment proposé une synthèse très éclairante. S'agit-il d'ouvrages destinés spécifiquement à un usage

⁸⁴ Cf. le site du CEDRHE :

<http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/cedrhe/modele/index.php?f=index> et celui du programme de recherche Emmanuelle : <http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm> (1^{er} janvier 2012).

⁸⁵ Cf. le site du réseau : <http://www.rimamed.com/> (1^{er} janvier 2012).

⁸⁶ Cf. respectivement <http://www.gei.de/nc/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html> et <http://www.schulbuch-gesellschaft.de/en/> (1^{er} janvier 2012).

scolaire par leurs auteurs ou d'ouvrages effectivement utilisés dans les classes quelle qu'ait été l'intention de leurs auteurs ? Les destinataires ou usagers sont-ils les élèves, les enseignants ou les deux ? S'agit-il seulement de textes ou également d'autres formes de communication didactique ? Le support des manuels se limite-t-il au papier ou non ? Ces discussions amènent à s'interroger sur les critères d'évaluation de la « manuélitude » (*textbookness*) de différentes publications⁸⁷.

En outre, les fonctions politiques, idéologiques, sociales et culturelles des manuels scolaires font l'objet de recherches depuis plus de vingt ans. Les idées de Michael Apple sur les rapports entre la culture officielle et les manuels, en particulier, ont inspiré de nombreux chercheurs à travers le monde. Selon Apple, les manuels scolaires sont le fruit de luttes politiques et culturelles. Bien qu'ils contiennent des savoirs prétendument neutres, ils sont en réalité des instruments idéologiques utilisés pour promouvoir certains systèmes de valeurs et légitimer l'ordre politique et social établi. Ce qui est inclus ou au contraire exclu des manuels reflète ainsi le savoir « officiel » qui, contesté par certains groupes sociaux, est le produit de rapports de force à l'intérieur de la société. Aussi bien la forme que le fond des manuels doivent être compris comme des constructions particulières de la réalité, comme une manière spécifique de sélectionner et d'organiser le vaste univers du savoir possible⁸⁸. La question de la sélection des contenus des manuels, par qui et selon quels critères (politiques, pédagogiques, commerciaux ?), est débattue depuis les années 1990. Il en est de même pour les méthodes d'analyse des manuels⁸⁹.

1. Manuels coloniaux et manuels soudanais

Pour les besoins de cette recherche nous nous focaliserons ici sur trois types de manuels : les manuels coloniaux (produits dans et/ou pour les colonies), les manuels soudanais et les manuels d'histoire. Les manuels scolaires coloniaux ont encore très peu attiré l'attention des historiens, par contraste avec, d'une part, les manuels scolaires métropolitains de l'époque coloniale et, d'autre part, les représentations du colonialisme dans les manuels de l'ère postcoloniale⁹⁰. Quelques travaux font figure d'exception. Ils portent avant tout sur l'Empire

⁸⁷ CHOPPIN A., 2008.

⁸⁸ Cf. APPLE M. W. et CHRISTIAN-SMITH L. K., 1991 ; APPLE M. W., 2000 (1993').

⁸⁹ VAN LEEUWEN T., 1992 ; SLATER J., 1995, p. 182-184.

⁹⁰ Sur les manuels scolaires métropolitains britanniques à l'époque coloniale cf. MACKENZIE J. M., 1984, chap. 7 ; HORN P., 1988 ; LILLY T., 1993 ; MANGAN J. A., 1993 ; CASTLE K., 1996. Sur les manuels

français et l'Afrique belge⁹¹. Vinck et Kita ont mené des recherches pionnières sur les manuels coloniaux congolais, en exploitant et en développant le fond documentaire du Centre Aequatoria, un institut de recherche situé près de Mbandaka en République Démocratique du Congo⁹².

Les manuels scolaires soudanais ont fait l'objet de deux mémoires de master. Produits dans des universités américaine et allemande, ces mémoires concernent des manuels très récents (2000-2004), dont certains sont encore en usage au Soudan à l'heure actuelle. Dans les deux cas, l'analyse porte sur le rapport entre les contenus des manuels et les politiques identitaires du régime d'al-Bachir, en particulier eut égard à la représentation et au traitement des minorités ethniques, linguistiques et religieuses du Soudan⁹³. A notre connaissance, aucune autre recherche n'a été menée sur les manuels scolaires soudanais, quelle que soit leur époque.

2. Manuels d'histoire

La recherche sur les manuels d'histoire forme un domaine à part entière. La littérature abondante qui a été produite depuis plus d'un demi-siècle relève généralement de l'une ou l'autre des deux démarches suivantes :

- (1) anthropologie, sociologie ou théorie de l'enseignement de l'histoire
- (2) histoire de l'enseignement de l'histoire

métropolitains français de l'époque coloniale cf. GAULUPEAU Y., 1990 ; LABALETTE L., 1995 ; CUET C., 2010. Sur les représentations de l'impérialisme ou du colonialisme dans les manuels européens de la seconde moitié du XX^e siècle cf. SEMIDEI M., 1966 ; GRANVAUD R., 2006 ; ABÉCASSIS F. et al., 2007 ; LANIER V., 2008 ; LEMAIRE S., 2008 ; GRINDEL S., 2008 ; MISH C., 2008 ; FALAIZE B., 2010.

⁹¹ Sur l'AOF et l'Indochine cf. KELLY G. P., 1984 (1978¹) ; sur les manuels de géographie du Sénégal colonial cf. TIMERA M. B., 2004 ; sur les manuels d'histoire du protectorat tunisien cf. OBDEIJN H., 1975 et BENDANA-KCHIR K., 2011 ; sur les manuels de langue et de lecture françaises en Algérie et en Tunisie cf. respectivement CHERRAD Y., 2010 ; NABTI A., 2010 et AMRI-ABBES R., 2010 ; BEN-EZZEDINE L., 2010 ; sur le Congo belge cf. VINCK H., 1995, 1998, 1999, 2003 ; DEPAEPE M. et al., 2003 ; KITA P. K. M., 2003 ; sur le Rwanda belge cf. KABANZA F., 2010.

⁹² Le fonds d'archive inclut 600 manuels scolaires et religieux rédigés dans 35 langues congolaises.

Cf. <http://www.aequatoria.be/04frans/010accueil.htm> (1^{er} janvier 2012).

⁹³ IBRAHIM H. M., 2006 ; FÖRSTER J., 2008.

Alors que la première approche consiste à étudier une histoire scolaire contemporaine du chercheur, la seconde implique une distance historique plus ou moins importante entre le chercheur et son objet. Plusieurs ouvrages collectifs et numéros de revue récents combinent les deux démarches⁹⁴.

Bien que pas nouvelles, les recherches anthropologiques, sociologiques, empiriques ou théoriques sur l'histoire scolaire ont connu un boom mondial depuis les années 1990⁹⁵. Cet engouement doit sans doute beaucoup à l'effondrement de l'Union soviétique et aux débats politiques et historiographiques qui ont accompagné la fin de l'ordre bipolaire. Les auteurs sont aussi bien des historiens que des sociologues ou des praticiens de l'éducation (auteurs de manuels, enseignants). Ils disposent depuis 1980 d'une association académique internationale, l'*International Society for History Didactics* (ISHD). Une seconde association a été formée en 2010, l'*International Research Association for History and Social Sciences Education* (IRAHSSE)⁹⁶. La différence essentielle entre ce champ et l'histoire de l'enseignement de l'histoire réside dans la nature et l'accessibilité des sources. Celui qui s'intéresse à l'histoire scolaire contemporaine de son temps a l'avantage de pouvoir accéder non seulement aux manuels en usage, mais également aux pratiques didactico-pédagogiques réelles à travers l'observation de situations d'enseignement concrètes. Corollairement, les auteurs de ce type de recherche ont la possibilité d'adopter une posture prescriptive en termes de politiques scolaires et éditoriales ; ce qu'ils/elles ont plus ou moins fait dans la réalité.

La seconde démarche, l'histoire de l'enseignement de l'histoire, a suscité l'intérêt des historiens français depuis les années 1950. Adoptant une périodisation calquée sur l'histoire politique de la France, elle s'est tout d'abord appuyée presque exclusivement sur les textes normatifs sans se soucier des pratiques pédagogiques. Après un relatif déclin dans les

⁹⁴ Cf. JADOULLE J.-L., 2005 ; NICOLLS J., 2006 ; *Histoire de l'Education*, No. 114, 2007 (Pédagogies de l'histoire) ; *Tréma*, No. 29, 2008 (Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations) ; DE COCK L. et PICARD E., 2009 ; *History Workshop Journal*, Vol. 67(1), 2009 (Feature Textbook Lessons) ; *Education Inquiry*, Vol. 2(1), 2011 (History Textbook Research and Revision).

⁹⁵ Cf. COURVOISIER J., 1928 ; ROTBERG R. I., 1963 ; GEORGEOFF J., 1966 ; BINET J., 1967 ; FARGUES P., 1973 ; FERRO M., 2004 (1981¹) ; MILLAS H., 1991 ; RIEMENSCHNEIDER R., 1994 ; Institut d'études africaines (Aix-en-Provence), 1997 ; DRAKE F. D. et MCBRIDE L. W., 1997 ; PAXTON R. J., 1999 ; KUMAR K., 2001 ; FAYOT V., 2002 ; HUSBANDS C., KITSON A. et PENDRY A., 2003 ; ZAJDA J. et ZAJDA R., 2003 ; PINGEL F., 2003 ; LEMISKO L. S., 2004 ; CLARK A., 2004 ; FIRER R. et ADWAN S., 2004 ; ADWAN S. et BAR-ON D., 2004 ; FOSTER S., 2005 ; ERDMANN E., MAIER R. et POPP S., 2006 ; DOUMATO E. A. et STARRETT G., 2006 ; BUGNARD P.-P. et MOSER-LECHOT D., 2006 ; LÄSSIG S. et POHL K. H., 2009 ; DE VOS M., 2009 ; BUCKLEY-ZISTEL S., 2009 ; LE MAREC Y., DOUSSOT S. et VEZIER A., 2009 ; GUICHARD S., 2010 ; SCHAR B. C. et SPERISEN V., 2010 ; BEKERMAN Z. et ZEMBYLAS M., 2011 ; BUGNARD P.-P., 2011.

⁹⁶ Cf. leurs sites web respectifs : <http://www.int-soc-hist-didact.org/> et <http://www.irahsse.org/> (24 février 2012).

années 1980, l'étude historique de l'histoire scolaire a regagné du terrain dans les années 1990. La constitution d'une histoire des disciplines scolaires sous l'impulsion d'André Chervel y a fortement contribué. Une réflexion sur les pratiques pédagogiques s'est développée depuis lors⁹⁷. La plupart des travaux récents sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire, en France comme à l'étranger, étudient les rapports entre les *contenus* des manuels d'histoire et le *contexte* politique et/ou historiographique de leur production et de leur usage⁹⁸. Sensiblement plus rares – car difficiles à mener – sont les recherches qui abordent les réalités concrètes des situations d'enseignement et les usages historiques des manuels dans les salles de classe. En France, Evelyne Héry et Angelina Ogier ont produit des travaux pionniers dans ce domaine⁹⁹.

Examinons quelques problèmes méthodologiques et épistémologiques que soulève la littérature sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire avant de préciser notre démarche vis-à-vis des approches existantes. En premier lieu, celles-ci se limitent souvent aux représentations historiques contenues dans les manuels et omettent d'analyser les modalités de transmission et d'apprentissage – prescrites et/ou réelles – de la matière¹⁰⁰. Le fait de ne pas traiter des dimensions didactico-pédagogiques de l'histoire scolaire découle d'un manque d'intérêt, d'un défaut de sources et/ou de l'absence de qualifications jugées adéquates, le chercheur combinant rarement les compétences de l'historien et celles du didacticien. En second lieu, certaines études ne distinguent pas clairement le contenu programmatique des manuels des connaissances et compétences effectivement acquises par les élèves. Ignorant délibérément ou non l'écart inévitable entre programme officiel et programme appris, leurs auteurs laissent à penser que l'impact potentiel des manuels est un impact réel¹⁰¹. Troisièmement, certains historiens procèdent plus ou moins explicitement à une évaluation de la validité historique des contenus des manuels. S'appuyant sur une historiographie produite *après* l'époque de rédaction des manuels, leur jugement ne sert guère qu'à produire une série d'anachronismes fâcheux¹⁰².

⁹⁷ MARCHAND P., 2002. Cf. l'ouvrage de Chervel sur la culture scolaire appréhendée en tant qu'objet d'histoire : CHERVEL A., 1998.

⁹⁸ Cf. par exemple PODEH E., 2000 ; FARAG I., 2001 ; GARCIA P. et LEDUC J., 2003 ; ABBASSI D., 2005 ; SALMONI B. A., 2005 ; BENDICK R., 2008 ; LÉCUREUR B., 2008 ; MORAND B., 2008 ; THAPAR R., 2009 ; BHATTACHARYA N., 2009.

⁹⁹ HÉRY E., 1999 ; OGIER A., 2007.

¹⁰⁰ Cf. par exemple FERRO M., 2004 (1981¹) ; COLLY A.-S., 1997 ; NASR M., 2001 ; ABBASSI D., 2005 ; BLAUSTEIN-NIDDAM A., 2008 ; AÏT SAADI L., 2007 et 2010 ; REMAOUN H., 2008 ; BENDICK R., 2008 ; LÉCUREUR B., 2008 ; MORAND B., 2008.

¹⁰¹ Cf. FERRO M., 2004 (1981¹) ; MANGAN J. A., 1993 ; NASR M., 2001 ; ABBASSI D., 2005 ; BENDICK R., 2008.

¹⁰² Cf. par exemple GROULEZ M., 2004 et SALMONI B. A., 2005.

Enfin, les analyses sont bien souvent circonscrites au prisme national, comme si les manuels d'histoire avaient pour seule et unique fonction la construction et la légitimation d'un Etat-nation auquel pédagogues, enseignants et élève seraient appelés à s'identifier¹⁰³. Non pas que cette fonction ne soit pas importante, mais sa prépondérance dans l'historiographie tend à obstruer l'horizon des objets et des approches possibles. L'histoire de pays étrangers ou les conceptions de l'histoire en tant que discours sur le passé et de science étudiant le passé, par exemple, constituent des éléments du récit historique scolaire qui méritent d'être analysés¹⁰⁴. Le privilège accordé à la nation explique peut-être la rareté des recherches sur les manuels d'histoire en contexte colonial. L'enseignement de l'histoire étant étroitement associé à l'émergence de l'Etat-nation et à la mise en place de systèmes scolaires étatiques, l'historiographie s'est surtout penchée sur l'Europe depuis la fin du XIX^e et les Etats africains et asiatiques issus des Empires coloniaux européens (seconde moitié du XX^e siècle).

A l'instar d'autres chercheurs, nous interpréterons les contenus des manuels d'histoire à la lumière des contextes politique et historiographique de leur production. Cependant, chose plutôt rare, ce travail s'appuie principalement sur des manuels pour enseignants (*handbooks*). Les informations d'ordre didactique et pédagogique qu'ils recèlent permettent d'explorer le domaine encore largement méconnu de l'histoire de la didactique de l'histoire. Non seulement examinerons-nous la matière historique au programme des écoles du Soudan anglo-égyptien sous ses facettes épistémologiques, historiques, morales et civiques, mais également *la manière* par laquelle cette matière était supposée être transmise et appropriée par les élèves, et à quelles *fins*. L'une des ambitions de cette thèse est ainsi de faire dialoguer l'histoire, en particulier l'histoire coloniale, avec les sciences de l'éducation, les sciences cognitives et la critique littéraire (chapitre 5).

¹⁰³ PODEH E., 2000 ; GROULEZ M., 2004 ; ABBASSI D., 2005 ; AÏT SAADI L., 2007 et 2010 ; REMAOUN H., 2008.

¹⁰⁴ Pour des études récentes sur diverses figures de l'*ennemi* dans les manuels d'histoire d'Allemagne, d'Autriche, de Serbie, de Finlande, d'Espagne, d'Arménie, du Soudan, du Brésil, du Japon et de Corée du Sud au XX^e siècle cf. DJUROVIC Arsen et MATTHES Eva (éds.), *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern / Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag, 2010, 327 p.

F. Apport de la thèse

L'apport de ce travail peut être présenté à travers une synthèse de ses aspects les plus novateurs. Il s'agit tout d'abord de contribuer aux études soudanaises, marginales dans la recherche française et internationale, en adoptant une démarche qui reconnecte le Soudan à l'Empire britannique. A l'intérieur de l'historiographie du Soudan, l'histoire de l'éducation à la période du Condominium est appréhendée à partir d'un angle nouveau, celui des matériaux didactiques et des écrits des pédagogues coloniaux britanniques et soudanais. Un corpus documentaire multilingue (arabe, anglais et secondairement : français, allemand, italien) composé de sources inconnues ou inexplorées a été constitué et exploité à cette fin. Les données passées au crible de l'analyse sont textuelles, visuelles et quantitatives.

Outre les domaines de recherche détaillés plus haut, la thèse entend éclairer l'histoire comparative de l'éducation dans le monde d'après-guerre (1945-1960) et les réflexions actuelles sur la didactique de l'histoire. A ces dernières elle peut contribuer de deux manières : d'une part, en historicisant des conceptions et des pratiques didactico-pédagogiques qui continuent à marquer l'histoire scolaire d'aujourd'hui ; d'autre part, en éclairant d'une perspective historique un problème encore actuel, celui des articulations entre les finalités, les contenus, les modes de transmission, les modalités d'apprentissage et les processus cognitifs à l'œuvre dans l'histoire scolaire prescrite et enseignée¹⁰⁵.

Enfin, le rapport de la chercheuse à son objet est plutôt original. Par contraste avec la plupart des historiens de l'enseignement de l'histoire, qui s'intéressent à la société ou au pays dont ils sont issus, je ne suis liée au Soudan par aucun lien familial, historique ou mémoriel apparent. Il m'a donc été possible de poser un regard, non pas neutre ou objectif – inexistants dans la recherche historique – mais extérieur, garant d'une certaine distance critique vis-à-vis de l'objet d'étude.

¹⁰⁵ Cf. par exemple TUTIAUX-GUILLON N., 2008 ; LE MAREC Y., DOUSSOT S. et VEZIER A., 2009.

1^{ÈRE} PARTIE :
SITUER L'OBJET

1. Le Soudan anglo-égyptien : une anomalie légale dans l'Empire britannique

Ce chapitre et le suivant ont pour objet de construire les contextes historiques pertinents pour notre analyse. Le pluriel de « contextes » n'est pas anodin. Plusieurs contextes sont en effet à prendre en compte pour répondre à la problématique de ce travail. Il convient de discerner deux *types* de contexte, l'un politique, l'autre éducatif. Ils seront traités l'un après l'autre (chapitres 1 et 2).

Le contexte politique se décline lui-même en différentes périodes historiques. Il importe de présenter non seulement le *cadre* historique immédiat dans lequel fut pensée la nouvelle histoire scolaire soudanaise (années 1940), mais également les périodes plus anciennes qui constituent à la fois l'*objet* de cette histoire scolaire et les *racines* du Soudan anglo-égyptien. Retracer les grandes articulations de l'histoire contemporaine du Soudan jusqu'à son indépendance (1820-1956) nous permettra de proposer une analyse informée, critique, des contenus historiques prescrits dans les écoles soudanaises à partir des années 1950. Les pages qui suivent brossent donc un tableau concis, quoique relativement dense, de cette histoire, en prenant soin de développer plus particulièrement les questions ou points qui se révéleront cruciaux pour le décorticage des manuels scolaires.

A. Racines historiques (1820-1898)

Afin de comprendre comment et pourquoi fut inventé le régime légal du Condominium au tournant du XX^e siècle, il nous faut remonter à la conquête ottomano-égyptienne (1820), souvent identifiée comme l'événement par lequel le Soudan « entra » – ou fut brutalement introduit selon les interprétations – dans la modernité¹. Au cours du XIX^e siècle, le Soudan connut deux régimes politiques successifs, l'un étranger, l'autre indigène, qui allaient façonner durablement son histoire contemporaine : la Turkiyya (1820-1885) et la Mahdiyya

¹ HILL R. L., 1959, p. 153-169 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. VIII ; COLLINS R. O., 1967, p. 79-80 ; BAKHĪT J. M. 'A., 1987 (1965¹), p. 21 ; WARBURG G. R., 1992, p. 1-8 ; AL-GADDĀL M. S., 1993 ; IBRAHIM H. A., 2001, p. 217-218. Pour une analyse des usages académiques de la catégorie *modernité* dans l'historiographie du Soudan cf. SERI-HERSCH I., 2012.

(1885-1898). La Turkiyya² fut la première expérience coloniale du Soudan à l'ère contemporaine. Sur les plans politique et administratif, elle unifia des territoires jusque-là sujets à diverses formes de gouvernement, dont les plus centralisées et les mieux connues sont les sultanats de Sennar et du Darfour³. Avec l'annexion du Darfour (1874), le territoire sous contrôle – nominal si ce n'est effectif – ottomano-égyptien correspondait approximativement au Soudan dans ses frontières du XX^e siècle. La capitale actuelle du Soudan, Khartoum, fut fondée au début de la Turkiyya. En termes idéologiques et stratégiques, les soixante ans de domination ottomano-égyptienne servirent de source de légitimation centrale aux revendications égyptiennes ultérieures sur le Soudan.

En tant que mouvement révolutionnaire à la fois religieux, politique et social, la Mahdiyya (terme dérivé de l'arabe *mahdī*, « bien guidé ») émergea en réaction à l'occupation ottomano-égyptienne prolongée du Soudan. Elle établit un Etat indépendant au moment où les puissances européennes se partageaient l'Afrique à coups de canons, de traités et de conférences⁴. Après la Première Guerre mondiale, elle inspira un mouvement politico-religieux qui se positionna comme l'un des deux grands courants du nationalisme soudanais : le néo-Mahdisme. La Mahdiyya fut non seulement érigée comme le lieu de mémoire d'un certain nationalisme soudanais, elle offrit également aux dirigeants du Soudan postcolonial un modèle d'Etat islamique indigène.

² Appellation dérivée de l'arabe *turk* (« Turcs ») utilisée par les Soudanais en référence au gouvernement ottomano-égyptien. Au XX^e siècle, l'acception de « Turkiyya » s'élargit pour inclure toutes les élites politiques et militaires non soudanaises au pouvoir au Soudan. L'administration anglo-égyptienne établie en 1899 est ainsi communément appelée la « seconde Turkiyya » par contraste avec la « première Turkiyya » qui se réfère à la période 1820-1885.

³ SPAULDING J., 1985 ; HOLT P. M., 1999 ; O'FAHEY R. S., 2008.

⁴ Parmi les événements-clés de la partition du continent africain retenons les occupations française de la Tunisie (1881), britannique de l'Egypte (1882) et belge du Congo (1877-1885), l'instauration de protectorats allemands sur le Cameroun, le Togo et le Sud-Ouest africain – Namibie actuelle – (1884), la conférence de Berlin (1884-1885), la création de l'Afrique orientale allemande sur les territoires de la Tanzanie continentale, du Burundi et du Rwanda actuels (1885-1890), l'instauration de protectorats britannique, italien et français en Somalie (1887-1889), la création de la colonie italienne d'Erythrée (1890), l'établissement de protectorats britanniques en Ouganda (1894) et au Kenya (1895), la création de l'Afrique occidentale française (1895).

1. Un précédent impérialiste : l'occupation ottomano-égyptienne du Soudan

Au début du XIX^e siècle, l'expansion territoriale de l'Egypte ottomane en direction du sud fut sous-tendue par des motifs à la fois politiques et économiques. Premièrement, le vice-roi Mehmet Ali (1805-1848) souhaitait éliminer les Mamelouks (élite militaire d'origine servile au pouvoir en Egypte jusqu'au début du XIX^e siècle) qui, après avoir survécu au massacre de 1811, s'étaient réfugiés dans la région de Dongola (Nord-Soudan). Deuxièmement, Mehmet Ali percevait le Soudan comme un territoire riche en ressources naturelles et humaines. L'or qu'il imaginait pouvoir y trouver devait lui permettre de financer ses projets de modernisation et de renforcer son indépendance vis-à-vis du sultan ottoman. Les esclaves soudanais étaient destinés à former le noyau d'une nouvelle armée et à contribuer aux secteurs agricole et industriel de l'Egypte. Enfin, l'occupation de territoires en amont du Nil s'inscrivait dans une politique expansionniste par laquelle Mehmet Ali tenta, au cours des années 1820-1840, de se forger un mini-empire au sein et en bordure de l'espace impérial ottoman⁵.

Une approche thématique de la Turkiyya permet de présenter cette période complexe de manière plus efficace qu'une esquisse classique des règnes successifs des vice-rois égyptiens Mehmet Ali (1820-1848), 'Abbās I (1849-1854), Sa'īd (1854-1863) et Ismā'īl (1863-1879). Les aspects les plus importants pour notre étude sont la politique fiscale, la traite des esclaves, l'expansion territoriale et la composition de l'administration.

Bien que la politique fiscale du gouvernement ottomano-égyptien ait été caractérisée par des variations régionales et des différences selon les périodes, les témoins de l'époque comme les historiens (non égyptiens) s'accordent sur son amplitude disproportionnée par rapport aux moyens des populations locales et sur la violence de la collecte⁶. Réglés en nature (poudre d'or, gomme, céréales, bétail, esclaves) plutôt qu'en espèces, les impôts pesèrent lourdement sur les populations conquises durant toute la durée de la Turkiyya, à l'exception de la période de 1825-1838, qui fut marquée par une politique conciliante à leur égard. L'oppression fiscale

⁵ DEHÉRAIN H., 1898, p. 2 ; HILL R. L., 1959, p. 7-8 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961'), p. 41-42 ; COLLINS R. O., 1967, p. 67-68 ; WARBURG G. R., 1991, p. 198, 213 ; IBRAHIM H. A., 2001, p. 212, 213, 216. Outre le Soudan septentrional et central (1821-), Mehmet Ali étendit son contrôle à la Crète (1828-1840), à la grande Syrie (1831-1840) et à une partie du Soudan oriental (1840-). Alors que la côte soudanaise de la mer Rouge fut intégrée au Soudan ottomano-égyptien en 1865, les territoires du Sud-Soudan et du Darfour ne furent conquis qu'au début des années 1870.

⁶ LEJEAN G. M., 1865, p. 111, 128 ; BAKER S. W., 1866, p. 12, 13, 15 ; DEHÉRAIN H., 1898, p. 169 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961'), p. 47 ; WARBURG G. R., 1991, p. 208 ; IBRAHIM H. A., 2001, p. 214 ; HERSCH I., 2006, p. 28-32.

déclencha d'importantes vagues migratoires, notamment parmi les habitants riverains du Nil qui se déplacèrent en direction du Soudan oriental et du Sud-Soudan⁷.

Ancrée depuis des siècles, voire des millénaires, dans la vallée du Nil, la traite des esclaves s'amplifia numériquement et géographiquement sous le régime ottomano-égyptien. Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les esclaves envoyés en Egypte et dans l'Empire ottoman depuis le Soudan provenaient essentiellement du Dar Fertit (sud du Darfour), des monts Nouba et de la zone frontalière soudano-éthiopienne (Nil bleu). Avec l'ouverture du Nil blanc à la navigation et le relâchement du monopole étatique sur le commerce (fin des années 1840)⁸, un nombre croissant d'Européens, de Levantins, d'Égyptiens et de Nord-Soudanais (Danāgla, Ja'aliyyīn, Shaygiyya) s'aventurèrent dans les régions du haut Nil blanc pour explorer, commercer ou fonder des missions chrétiennes. Les tribus Shilluk et Dinka constituaient une nouvelle source d'esclaves pour les marchands venus du nord⁹. D'abord étroitement liée au commerce de l'ivoire – les esclaves satisfaisant les besoins domestiques des marchands tout en offrant un moyen de paiement aisé – puis devenant une fin en soi, la traite prit une ampleur sans précédent dans les années 1860 autour de l'empire commercial d'al-Zubayr Raḥma Maṣṣūr¹⁰.

C'était pour lutter contre la traite des esclaves et étendre la domination ottomano-égyptienne au Sud-Soudan que l'explorateur anglais Samuel W. Baker fut recruté en 1869¹¹. Ce n'était pas la première fois qu'un chrétien entraît au service du régime ottomano-égyptien. L'administration financière mise en place au Soudan par Mehmet Ali comptait déjà des fonctionnaires non musulmans (coptes, arméniens, juifs). Sous Sa'īd, un Arménien avait été nommé à la haute fonction de gouverneur des provinces de Sennar et de Khartoum (1857)¹². Cependant, c'est sous Ismā'īl que le nombre de chrétiens et le rôle qu'ils jouèrent dans l'administration du Soudan devinrent décisifs. Ils contribuèrent à l'expansion territoriale du

⁷ SCHWEINFURTH G., 1874, p. 282 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 52.

⁸ Jusqu'à la fin de son règne, Mehmet Ali s'efforça d'empêcher l'application du traité de Balta Liman (instauration du libre échange dans l'Empire ottoman [1838]) dans les provinces soudanaises : SANTI P. et HILL R., 1980, p. 13-14.

⁹ BAER G., 1967, p. 424-425.

¹⁰ D'origine ja'alī, al-Zubayr Pasha Raḥma était l'un des marchands les plus influents du Sud-Soudan dans les années 1860 et 1870. Contrôlant un vaste territoire grâce à une armée privée, il devint gouverneur de la province du Bahr al-Ghazal en 1873 et occupa le Darfour en 1874, facilitant l'incorporation de celui-ci dans le Soudan ottomano-égyptien : HILL R. L., 1967, p. 390-391. Nous reviendrons ultérieurement sur ce personnage.

¹¹ L'attitude du khédive Ismā'īl à l'égard de la traite fait débat. Il est néanmoins clair que le gouvernement britannique exerça une pression significative sur les autorités égyptiennes afin qu'elles mettent en œuvre une politique abolitionniste : MOORE-HARELL A., 1998, p. 115-117.

¹² HILL R. L., 1959, p. 6, 37-41, 95-96.

Soudan ottomano-égyptien et à la lutte contre la traite. Baker parvint à déployer le drapeau khédivial jusqu'aux frontières des royaumes Bunyoro et Buganda (région des Grands Lacs), mais il s'attira les foudres des marchands d'esclaves, des tribus Bari et de certains fonctionnaires musulmans peu enthousiastes à l'idée d'être subordonnés à un chrétien¹³. Ce fut par le biais non pas d'un Européen, mais d'un Nord-Soudanais (al-Zubayr Raḥma), que le régime ottomano-égyptien réussit à étendre son emprise sur le Bahr al-Ghazal (1873) et le Darfour (1874). La tentative d'expansion à l'est par le Suisse Werner Munzinger se solda par l'échec des troupes ottomano-égyptiennes face aux Ethiopiens (1875-1876). A un moment où l'Etat égyptien était lui-même au bord de la faillite (création de la Caisse de la Dette en 1876), le khédive dut renoncer à sa politique expansionniste au Soudan¹⁴.

Après une première expérience soudanaise en tant que gouverneur de la province d'Equatoria (1874-1876), le général britannique Charles G. Gordon fut nommé gouverneur-général du Soudan (1877-1880)¹⁵. Il plaça l'Italien Romolo Gessi à la tête du Bahr al-Ghazal, le Silésien Edouard Schnitzer (connu sous le nom d'Emin Pasha) en Equatoria et l'Autrichien Rudolf C. von Slatin à Dara (sud-ouest du Darfour). Chargé de faire appliquer la convention anglo-égyptienne relative à la suppression de la traite des esclaves (4 août 1877), Gordon se heurta à l'hostilité des marchands, à l'attitude ambivalente des autorités ottomano-égyptiennes, aux obstacles géographiques du terrain soudanais et au problème du sort des esclaves libérés. Il ne réussit donc qu'à réduire temporairement le trafic d'êtres humains¹⁶. La répression que le gouverneur-général chrétien exerça à l'encontre des marchands d'esclaves eut un impact négatif sur l'économie soudanaise et provoqua le mécontentement des populations, tentées de voir dans la crise économique une conséquence directe de ce qu'elles percevaient comme une croisade contre l'Islam. Alors que des soulèvements agitaient le Bahr al-Ghazal, le Darfour et le Kordofan, le seul véritable soutien de Gordon, le khédive Ismā'īl, fut destitué par le sultan Abdülhamid II sous la pression européenne (1879). Gordon démissionna l'année suivante¹⁷.

¹³ Ibid., p. 136 ; COLLINS R. O., 1967, p. 73.

¹⁴ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 69-70.

¹⁵ Cf. MOORE-HARELL A., 2001.

¹⁶ BAER G., 1967, p. 432 ; MOORE-HARELL A., 1999, p. 418-419. Sur les campagnes anti-traite de Gordon et des Européens qu'il engagea à son service cf. MOWAFI R., 1981, p. 84-89.

¹⁷ COLLINS R. O., 1967, p. 75 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 70.

2. La Mahdiyya, une révolution millénariste contre le « colonisateur colonisé »

Le 29 juin 1881, un Soudanais affilié à la confrérie Sammaniyya, Muḥammad Aḥmad b. ‘Abdallāh, s'autoproclama *al-Mahdī al-muntaẓar* (« le bien guidé attendu ») sur l'île d'Abā (Nil blanc)¹⁸. Il fonda un mouvement politico-religieux qui, en moins de quatre ans, réussit à mettre fin à soixante ans d'occupation ottomano-égyptienne. Le soutien populaire dont il bénéficia découlait en partie de sa renommée en tant que cheikh soufi et des attentes messianiques suscitées par l'approche de l'an 1300 du calendrier hégirien (1882-1883). Mais Muḥammad Aḥmad sut avant tout capitaliser sur l'hostilité de la population soudanaise vis-à-vis du régime. Celle-ci avait été alimentée par un ensemble de facteurs idéologiques, politiques, économiques et religieux dans les années 1860-1870. Examinons-les brièvement.

En premier lieu, la nature étrangère d'un gouvernement qui employait des chrétiens (perçus comme des infidèles) n'était guère appréciée. En second lieu, la politique fiscale particulièrement agressive de l'administration ottomano-égyptienne déclencha des famines et des migrations qui dépeuplèrent certaines régions riveraines du Nord. Troisièmement, le développement de Khartoum et d'El Obeid concurrençait les centres économiques plus anciens de Sennar, Wad Medani et Shendi. Quatrièmement, les campagnes contre la traite des esclaves menaçaient de priver les marchands Danāgla et Ja‘ali installés au Kordofan et dans le Sud d'une source de revenus considérables et les paysans de la vallée du Nil d'une main d'œuvre servile. Enfin, les chefs des confréries soufies voyaient d'un mauvais œil la présence d'ulémas azhariens dans les institutions judiciaires et éducatives, qui remettait en cause leur propre autorité. Quant à la population nord-soudanaise musulmane en général, affiliée à des confréries telles que la Sammaniyya, la Khatmiyya, l'Ismailiyya et la Majdhubiyya, elle pouvait difficilement adhérer à l'Islam plus doctrinaire prêché par les ulémas égyptiens¹⁹.

Alors même que le mouvement mahdiste accumulait ses premières victoires militaires au Kordofan, l'Égypte était secouée par des événements annonciateurs d'un changement de statut dramatique : la politisation de la révolte anti-khédiviale, proto-nationaliste, de ‘Urābī Pasha (septembre 1881) et l'occupation britannique un an plus tard. Après l'expansion territoriale de

¹⁸ Selon la doctrine sunnite, qui prévaut au Soudan, le Mahdī doit apparaître avant la fin des temps pour restaurer la religion et la justice à travers le monde : MADELUNG W., 1986 ; WARBURG G. R., 2003, p. 22-23.

¹⁹ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 78 ; COLLINS R. O., 1967, p. 77 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 159 ; WARBURG G. R., 2003, p. 24. Sur l'évolution historique des différentes confréries soufies au Soudan cf. KARRĀR ‘Alī Ṣāliḥ, *The Sufi Brotherhoods in the Sudan*. Londres, C. Hurst and Co, 1992, XV + 234 p. Le poids des campagnes anti-traite, en tant que facteur de déclenchement de la révolution mahdiste, a été réévalué fortement à la baisse par SEARCY K., 2010.

la Mahdiyya au Darfour, au Bahr al-Ghazal et dans le Soudan oriental (1883-1884), la prise de Khartoum et le meurtre de Gordon par les forces mahdistes (25 janvier 1885)²⁰ sonnèrent le glas du régime ottomano-égyptien et, avec lui, de l'Egypte en tant que puissance impériale régionale. Occupée par la Grande-Bretagne, celle qui était devenue, l'espace de quelques années, un « colonisateur colonisé »²¹, fut dépouillée de son mini-Empire africain.

Au-delà d'une progression territoriale continue, la période 1881-1885 vit un processus d'étatisation du mouvement mahdiste. La Mahdiyya devint un Etat doté de provinces délimitées, d'une armée structurée en trois commandements, d'un trésor public (*bayt al-māl*) et d'un système judiciaire supervisé par un *Qādī al-Islām*²². Une fois Khartoum tombée, le Mahdī établit sa capitale à Omdurman, de l'autre côté du Nil blanc. Il s'octroya tous les pouvoirs décisionnaires à travers une transformation du dispositif juridique soudanais. Muḥammad Aḥmad abolit non seulement l'ensemble des confréries soufies, mais également les quatre écoles juridiques traditionnelles de l'Islam (*madhāhib*). Le droit de l'Etat mahdiste devait se nourrir de trois sources exclusives : la Sunna (tradition prophétique), le Coran et l'*ilhām* (inspiration prophétique). L'*ijtihād* (jugement indépendant) était une prérogative du Mahdī. Celui-ci put ainsi contourner le *taqlīd* (loi formulée par les écoles juridiques) et tenter de remodeler les sphères politique et sociale soudanaises à sa guise. Par exemple, il déclara illégaux les pèlerinages auprès de tombes de saints et la consommation d'alcool et de tabac. Les femmes devaient désormais être confinées dans les espaces privés²³.

L'autorité du Mahdī ne reposait pas uniquement sur des instruments juridiques, loin s'en faut. Muḥammad Aḥmad adopta une stratégie discursive qui consistait à établir des parallèles très fréquents entre l'œuvre du prophète Muḥammad et son mouvement à lui. Se positionnant comme le successeur du prophète (*Khalīfat Rasūl Allāh*), il exigeait de ses disciples un sermon d'allégeance (*bay'a*). Ceux-ci étaient surnommés *anṣār* en référence aux premiers musulmans de Médine. La migration des Mahdistes de l'île d'Abā vers le Jabal Gadīr

²⁰ Mêlant tous les ingrédients d'un scénario dramatique (chrétien fanatique employé par un gouvernement musulman pour réprimer la traite, de retour au Soudan pour superviser l'évacuation des troupes ottomano-égyptiennes, finalement assiégé à Khartoum et tué par les Mahdistes), la carrière de Gordon au Soudan donna lieu à un « ouragan de littérature controversée » (HILL R. L., 1959, p. 144). Gordon devint un héros et un martyr pour les Anglais, l'instrument de la politique impérialiste du FO pour les Soudanais et les Egyptiens. Cf. HILL R. L., 1959, p. 144-148 ; WOODWARD P., 1985 ; SERI-HERSCH I., 2009(b), p. 347-350.

²¹ TROUTT POWELL E. M., 2003, p. 22-25.

²² BLEUCHOT H., 1989(a), p. 145-146 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961'), p. 84-85 ; WARBURG G. R., 2003, p. 39.

²³ LAYISH A., 2000 ; WARBURG G. R., 2003, p. 40-41. Sur la situation des femmes dans le Kordofan mahdiste, cf. DECKER D. F., 1998.

(Kordofan) en novembre 1881 fut associée à la *hijra* du prophète. En outre, le Mahdī nomma, à la tête des trois divisions de l'armée, des califes (*khulafā'*) choisis parmi ses partisans les plus proches, qui étaient identifiés à trois des premiers califes de l'Islam. Parmi eux se trouvait ‘Abdullāhi al-Ta‘ā’ishī qui, incarnant Abū Bakr (successeur du prophète), allait rapidement succéder à Muḥammad Aḥmad à la tête de l'Etat mahdiste (1885-1899)²⁴. Le Mahdī, en effet, décéda quelques mois après l'établissement de la capitale mahdiste à Omdurman. Un tombeau orné d'une haute coupole fut érigé pour accueillir sa dépouille²⁵.

‘Abdullāhi al-Ta‘ā’ishī réussit à s'imposer comme successeur du Mahdī (*Khalīfat al-Mahdī*) sans grande peine grâce à sa prééminence politique et militaire sur ses rivaux Muḥammad Sharīf et ‘Alī wad Ḥilū²⁶. Il poursuivit l'entreprise d'expansion territoriale et de consolidation institutionnelle de l'Etat mahdiste. Les défis intérieurs et extérieurs auxquels il fut confronté durant les premières années de son règne (1885-1889) déterminèrent, dans une large mesure, l'évolution ultérieure du Soudan mahdiste.

Le Khalīfa dut tout d'abord faire face à une série de mouvements d'opposition à son règne, dont le plus menaçant était celui des *Ashrāf* (partisans et proches du Mahdī affiliés pour la plupart aux tribus Danāgla et Ja‘ali). Menés par Muḥammad Sharīf, qui revendiquait la succession du pouvoir, les *Ashrāf* organisèrent deux grandes rébellions contre le régime en 1885-1886 et 1891. Entre ces deux soulèvements, des foyers insurrectionnels s'allumèrent dans la zone frontalière soudano-éthiopienne et au Darfour, souvent habillés de discours messianiques. Au poste-frontière d'al-Gallābāt, un certain Ādam Muḥammad qui clamait être le prophète Jésus initia une révolte à l'aide de soldats mahdistes mécontents (1887). L'année suivante, Abū Jummayza, qui revendiquait le « poste » vacant du calife ‘Uthmān, organisa un mouvement d'opposition massif au régime du Khalīfa dans l'ouest du Darfour²⁷.

²⁴ WINGATE F. R., 1968 (1891'), p. 48 ; DEKMEJIAN R. H. et WYZOMIRSKI M. J., 1972, p. 208 ; VOLL J., 1979, p. 159 ; BLEUCHOT H., 1989(a), p. 145 ; YAGI GOGUET V., 1990, p. 575-577 ; WARBURG G. R., 2003, p. 30, 31, 38, 43. Le rôle de successeur du calife ‘Uthmān fut proposé au dirigeant de la Sanusiyya Muḥammad al-Mahdī (mai 1883), qui rejeta l'offre.

²⁵ Bombardé par l'armée anglo-égyptienne lors de la « reconquête » du Soudan (1898), il fut rebâti en 1947 par SAR (1885-1959), fils posthume du Mahdī.

²⁶ Après la prise d'El Obeid (janvier 1883), le Mahdī en avait déjà fait son délégué officiel : WINGATE F. R., 1968 (1891'), p. 228-229. En outre, ‘Abdullāhi dirigeait la garnison militaire la plus importante d'Omdurman : HOLT P. M., 1958, p. 119 ; WARBURG G. R., 2003, p. 43.

²⁷ SHUQAYR N., 1981 (1903'), p. 733-735 ; THEOBALD A. B., 1962 (1951'), p. 147-149, 154 ; HOLT P. M., 1958, p. 136-140, 152-153 ; KAPTEIJNS L., 1985, p. 83-94. Dans l'eschatologie mahdiste, le prophète Jésus (*al-Nabī ‘Isā*) devait réapparaître après la venue du Mahdī.

Le Khalīfa parvint à neutraliser la plupart de ces mouvements d'opposition par la répression militaire, la destitution administrative et une gestion des ressources naturelles, politiques et financières au profit de sa propre tribu. A l'exception notable de la province de la mer Rouge, administrée par le Beja 'Uthmān Abū Bakr Digna, l'immense majorité des gouvernorats provinciaux furent redistribués à des Ta'ā'ishī (branche des nomades Baggāra originaires des régions méridionales du Kordofan et du Darfour) ou à des clients directs du Khalīfa²⁸. Afin de renforcer son assise dans la capitale, 'Abdullāhi mit en œuvre une politique de migration forcée (*tahjīr*) à l'égard des Ta'ā'ishī, qui furent transposés de leur Darfour ou de leur Kordofan natal vers Omdurman (1888-1889).

Une menace d'un autre ordre vint s'ajouter aux difficultés intérieures qui assaillaient le Khalīfa. Alors même qu'il combattait Abū Jummayza au Darfour et qu'il réinstallait les Ta'ā'ishī dans la capitale, une famine dévastatrice ravagea le Soudan, dont les conséquences funestes firent couler beaucoup d'encre parmi les prisonniers européens du Khalīfa²⁹. L'historien Muḥammad Sa'īd al-Gaddāl rapporte cette famine à trois facteurs principaux : l'économie de subsistance du Soudan, la politique de migration forcée (les terres du Soudan occidental furent délaissées tandis que les Baggāra établis à Omdurman accaparaient une partie importante des revenus du trésor mahdiste) et la sécheresse de cette année-là³⁰.

Sur le plan extérieur, l'Etat mahdiste entretint des relations conflictuelles avec deux de ses voisins immédiats, l'Ethiopie et l'Egypte. Le Khalīfa tenta de poursuivre l'expansion territoriale de la Mahdiyya à l'est et au nord. Catalysé par des raids fréquents dans les zones frontalières, le conflit entre le Soudan et l'Ethiopie culmina avec la mort de l'empereur Jean IV à la bataille d'al-Gallābāt (9-10 mars 1889). Les relations soudano-éthiopiennes s'améliorèrent graduellement jusqu'à ce qu'un traité de paix soit signé en 1897 entre le Khalīfa 'Abdullāhi et Ménélik II³¹. Dès les premières années de la révolution, la cible principale du djihad mahdiste avait été, après le régime ottomano-égyptien du Soudan, l'Egypte et le monde musulman en général, considéré comme infidèle. Or des obstacles géographiques, logistiques et politiques ajournèrent sans cesse l'attaque de l'Egypte entre 1886 et 1889. Pénétrant finalement en territoire égyptien, les forces soudanaises conduites par 'Abd al-Raḥman al-

²⁸ HOLT P. M., 1958, p. 125-131 ; WARBURG G. R., 2003, p. 44.

²⁹ OHRWALDER J., 1892(a), p. 204-209 ; NEUFELD C., 1899, p. 116-118 ; SLATIN PASCHA R., 1922 (1896¹), p. 415-420.

³⁰ AL-GADDĀL M. S., 1993, p. 187.

³¹ Sur le conflit soudano-éthiopien et les représentations mahdistes de l'Ethiopie cf. SANDERSON G. N., 1969 ; AL-GADDĀL M. S., 1992(a) ; SERI-HERSCH I., 2009(a) ; Id., 2010(a) ; ERLICH H., 2010.

Nujūmī furent anéanties par les troupes anglo-égyptiennes du général Grenfell à Ṭūshkī (3 août 1889). Cette défaite cuisante mit un terme définitif aux ambitions expansionnistes de la Mahdiyya en direction de l'Egypte³².

Dans les années 1890, les défis externes se multiplièrent et s'eupéanisèrent. Dans le contexte de la course à l'Afrique (*scramble for Africa*), les armées européennes lancées à la conquête de la vallée du Nil, de la mer Rouge et de l'Afrique centrale exercèrent une pression croissante sur les frontières nord, est et sud-ouest du Soudan. Alors que les Britanniques attaquèrent l'Etat mahdiste à partir du territoire égyptien, les Italiens progressèrent vers l'ouest depuis leur colonie érythréenne (prise de Kassala en 1894). Au sud, des expéditions belges envoyées depuis le Congo de Léopold II menaçaient les provinces soudanaises d'Equatoria et du Bahr al-Ghazal. Au terme d'une progression de deux ans le long du Nil, l'armée anglo-égyptienne du général Kitchener asséna un coup fatal à l'Etat mahdiste à la bataille de Karārī, au nord d'Omdurman (2 septembre 1898). Le Khalīfa ‘Abdullāhi parvint à s'échapper vers l'ouest avec une poignée d'hommes. Il fut battu et tué par les troupes de Sir Reginald Wingate un an plus tard à Umm Dibaykarāt, près de l'actuelle Kosti (24 novembre 1899)³³.

B. Un régime colonial bicéphale : le Condominium anglo-égyptien (1899-1956)

Avant même que la conquête du Soudan par les troupes anglo-égyptiennes ne soit achevée, le gouvernement britannique s'efforça de légitimer, vis-à-vis de l'Egypte, son ancrage futur au Soudan. Un mois avant la bataille de Karārī, le consul-général britannique d'Egypte, Lord Cromer (1883-1907), fut autorisé à charger Kitchener de hisser côte à côte les drapeaux britannique et égyptien à Khartoum. Kitchener allait ensuite expliquer au khédive que la Grande-Bretagne, de par le soutien militaire et financier « *substantiel* » qu'elle avait fourni au gouvernement égyptien, méritait de conserver une « *voix prédominante* » dans les affaires soudanaises³⁴.

³² HOLT P. M., 1958, p. 165 ; BLEUCHOT H., 1989(a), p. 163 ; WARBURG G. R., 2003, p. 47. Theobald chiffre les pertes mahdistes de Ṭūshkī à 1'200 morts et 4'000 prisonniers, contre 25 morts et 140 blessés du côté anglo-égyptien : THEOBALD A. B., 1962 (1951'), p. 164.

³³ HOLT P. M., 1958, p. 203-224 ; BLEUCHOT H., 1989(a), p. 163-168. Le nombre de victimes mahdistes à Karārī s'élevait à environ 10'800 morts et 16'000 blessés contre 48 morts et 386 blessés du côté anglo-égyptien.

³⁴ ABBAS M., 1952, p. 46. Pour le détail des échanges diplomatiques intrabritanniques ayant trait à la stratégie de la Grande-Bretagne au Soudan en 1898-1899 cf. SHIBEIKA M., 1959, p. 441-459.

Alors que le Khalifa ‘Abdullāhi n'avait pas encore été abattu, Cromer réfléchissait déjà à la manière dont il faudrait définir le statut politique du Soudan afin de préserver au mieux les intérêts britanniques, aussi bien en Europe qu'en Méditerranée et en Afrique. Aucune des deux options qui répondaient aux normes du droit international de l'époque ne le satisfaisait. Rendre le Soudan au sultan et au khédive aurait privé la Grande-Bretagne de ses « droits » de conquête tout en perpétuant le système des capitulations, que Cromer cherchait à éliminer – ou du moins à réformer – à tout prix. D'un autre côté, annexer le Soudan à l'Empire britannique aurait été « injuste » vis-à-vis de l'Égypte et aurait aggravé les tensions politiques avec la France, qui venait de reculer face aux Britanniques à Fashoda (18 septembre 1898). Cromer opta donc pour une solution médiane, qui visait à ménager la chèvre et le chou. Il inventa une forme de gouvernement « *hybride* »³⁵ qui faisait du Soudan un territoire à la fois égyptien et britannique : le Condominium. Le traité anglo-égyptien du 19 janvier 1899 remettait le pouvoir suprême – militaire et civil – dans les mains d'un gouverneur-général « *nommé par décret khédivial sur recommandation du gouvernement de Sa Majesté britannique* »³⁶. Il laissait délibérément en suspens la question des droits de souveraineté sur le Soudan.

Avant de nous intéresser à la façon dont ce traité fut traduit en politique administrative sur le terrain, nous proposons de nous arrêter un instant sur la question des intérêts égyptiens et britanniques au Soudan. Cela nous permettra de mieux comprendre pourquoi le Soudan constitua, un demi-siècle durant (1899-1956), une pomme de discorde qui plomba les relations anglo-égyptiennes de façon récurrente. Cette section se base essentiellement sur les ouvrages de Mekki Abbas (1952) et de Lawrence A. Fabunmi (1960), chercheurs et hommes d'Etat respectivement soudanais et nigérian. Produits il y a plus de cinquante ans, ces travaux demeurent extrêmement importants pour saisir l'enjeu que représentait le Soudan pour les Égyptiens et les Britanniques de la première moitié du XX^e siècle. Abbas et Fabunmi s'attachent tous deux à distinguer la rhétorique des acteurs des intérêts « réels » des gouvernements égyptiens et britanniques.

³⁵ Le terme est de Cromer lui-même : ABBAS M., 1952, p. 49.

³⁶ Ibid., p. 51. Le texte complet du traité se trouve dans Ibid., p. 157-159 ; SHIBEIKA M., 1959, p. 493-496 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 424-425.

1. Les intérêts égyptiens

La raison principale pour laquelle les gouvernements égyptiens successifs s'intéressèrent au Soudan déjà bien avant l'établissement du Condominium est liée au ruban vert long de 1'500 kilomètres qui traverse l'Egypte du sud au nord. Depuis l'Antiquité, le Nil donne la vie à l'Egypte, dont le territoire est constitué à plus de 95 % de régions désertiques. Les eaux du Nil ont toujours été indispensables à l'agriculture égyptienne, sur laquelle repose largement l'économie du pays. Cette dépendance engendre une vulnérabilité considérable face à celui qui a la main sur le robinet ou, en d'autres termes, l'Etat ou la compagnie qui contrôle les zones riveraines situées en amont (Soudan, Ouganda, Ethiopie)³⁷.

Durant le Condominium (1899-1956), les projets d'irrigation entrepris au Soudan par les Britanniques étaient susceptibles d'altérer le flux et la quantité d'eau parvenant en Egypte. A une époque où la technologie européenne commençait à transformer la partie supérieure du bassin du Nil, les systèmes d'irrigation égyptiens devenaient tributaires des opérations effectuées en amont. Construit entre 1913 et 1925, le barrage de Sennar était par exemple source d'anxiété pour les Egyptiens, ceci à double titre : non seulement les eaux du Nil bleu étaient-elles partiellement détournées vers la Gezira (zone s'étendant entre les Nils blanc et bleu au sud de Khartoum), mais les plantations de coton qu'elles contribuaient à irriguer allaient pouvoir concurrencer le coton égyptien³⁸. Au terme d'un travail d'enquête sur les besoins respectifs du Soudan et de l'Egypte, différents plans de partage des eaux du Nil furent élaborés dans les années 1920. Ces initiatives débouchèrent en 1929 sur un accord anglo-égyptien (Nile Waters Agreement). Cependant, bien que l'accord ait répondu aux besoins de l'Egypte en termes d'irrigation (le volume d'eau imparti à l'Egypte était 22 fois supérieur à celui alloué au Soudan), les Egyptiens restaient convaincus d'être à la merci des Britanniques tant que ceux-ci domineraient le Soudan. A leurs yeux, le retrait britannique du Soudan était donc nécessaire pour garantir l'indépendance réelle de l'Egypte³⁹.

³⁷ Le Nil égyptien prend sa source en Ouganda (Nil blanc) et en Ethiopie (Nil bleu). Les Nils blanc et bleu traversent le sud et l'est du Soudan avant de se rejoindre à Khartoum. Sur la géopolitique du Nil dans des perspectives historiques et actuelles cf. WATERBURY John, *Hydropolitics of the Nile Valley*. Syracuse (NY), Syracuse University Press, 1979, 301 p. ; TVEDT T., 2004 ; OKBAZGHI Yohannes, *Water Resources and Inter-Riparian Relations in the Nile Basin: The Search for an Integrative Discourse*. Albany (NY), State University of New York Press, 2008, X + 256 p. ; CASCÃO Ana, *Hydropolitics in the Nile River Basin: Power and Water in the Contemporary Age*. Londres, I. B. Tauris, publication prévue en 2012.

³⁸ ABBAS M., 1952, p. 77.

³⁹ An Egyptian Publicist, 1925, p. 727 ; ABBAS M., 1952, p. 83-87 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 117-122 ; DE GAYFFIER-BONNEVILLE A.-C., 2008, p. 79.

Un second intérêt égyptien pour le Soudan dérivait d'un problème de surpopulation qui s'aggrava avec le temps. La production agricole égyptienne ne suffisait pas à nourrir une population caractérisée par un taux de croissance démographique annuel très élevé (2,5 % entre 1950 et 1955), concentrée dans les régions habitables de l'Egypte (vallée du Nil et delta). Le surplus de main d'œuvre rurale contribuait à maintenir des salaires et un niveau de vie très modestes. C'est ainsi que le Soudan était perçu, par les dirigeants égyptiens, comme une terre d'émigration à même d'accueillir les paysans et les citoyens égyptiens désœuvrés. Leur insistance sur le droit de l'Egypte à une immigration illimitée en direction du Soudan provoqua même l'échec, en 1930, des négociations anglo-égyptiennes conduites par Arthur Henderson et Naḥḥās Pasha⁴⁰.

Troisièmement, le Soudan pouvait servir de marché extérieur aux produits et aux investissements égyptiens. Une manière d'atténuer le problème de surpopulation était de développer les industries égyptiennes (notamment textiles et sucrières) et d'accroître le commerce extérieur. En dépit de la concurrence japonaise et anglaise, les exportations égyptiennes de produits textiles vers le Soudan furent multipliées par 15 entre 1941 et 1947⁴¹. En 1930, l'ex-khédive 'Abbās Ḥilmī II (1892-1914) exprimait ainsi la volonté égyptienne d'investir des capitaux au Soudan, se plaignant des privilèges accordés aux investisseurs britanniques : « *Nous considérons qu'il faut affirmer le droit des Egyptiens de participer au développement du pays [le Soudan] et que les mêmes opportunités d'investissement dont bénéficient les capitalistes britanniques doivent être offertes [aux Egyptiens].* »⁴² Dans les années 1950, la banque nationale égyptienne investit des sommes importantes dans le secteur agricole soudanais⁴³.

Le Soudan intéressait également l'Egypte pour des motifs moins immédiats, en particulier durant la seconde moitié du Condominium. Selon Fabunmi, les élites politiques égyptiennes éprouvaient un sentiment de menace qui découlait à la fois de la position géopolitique de l'Egypte et de la stratégie britannique au Moyen-Orient. Bordant une mer dont l'histoire fut de tout temps marquée par les conflits et les conquêtes, l'Egypte se situait aussi à l'extrémité nord de l'axe aérien britannique Le Cap-Le Caire. Sa position à l'intersection de l'Afrique et de

⁴⁰ ABBAS M., 1952, p. 89-91 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 127-132.

⁴¹ FABUNMI L. A., 1960, p. 132.

⁴² HILMI II Abbas, Khedive of Egypt, *A Few Words on the Anglo-Egyptian Settlement*. Londres, G. Allen & Unwin, 1930, p. 29, cité par ABBAS M., 1952, p. 94 et FABUNMI L. A., 1960, p. 134.

⁴³ FABUNMI L. A., 1960, p. 135.

l'Asie et surtout, la présence de cette tranchée qui relie la Méditerranée à la mer Rouge, donc à l'Océan indien – le Canal de Suez –, cristallisaient les intérêts économiques et stratégiques des grandes puissances du moment. Le transit intense de marchandises, de matériel et de soldats avait démontré l'importance suprême du Canal en tant de paix comme en temps de guerre. Les objectifs stratégiques britanniques dans la région n'étaient pas pour rassurer l'Égypte. Il s'agissait, pour la Grande-Bretagne, d'empêcher l'expansion du communisme en direction du Moyen-Orient, de se réserver un accès privilégié aux ressources pétrolières de l'Iran et de l'Irak et de garantir la sécurité du Canal de Suez⁴⁴. C'est ainsi que l'Égypte chercha à renforcer sa position géopolitique régionale à travers, d'une part, l'unité de la vallée du Nil (sous la forme d'une union égypto-soudanaise) et, d'autre part, la création de la Ligue arabe (1944-1945)⁴⁵.

Bien plus qu'un simple slogan politique, l'unité de la vallée du Nil (*waḥdat wādī al-nīl*) se constitua en véritable idéologie nourrie par six types d'arguments différents : la proximité géographique de l'Égypte et du Soudan, la composition raciale/ethnique de leurs populations, les pratiques culturelles et religieuses communes (avec un accent sur l'arabisation et l'Islamisation de la région), les antécédents historiques d'unité ou de domination politique (de l'époque pharaonique au XIX^e siècle), l'interdépendance économique et une tendance mondiale, après 1945, à former des blocs supranationaux⁴⁶. La conception de l'unité de la vallée du Nil est demeurée axiomatique dans l'historiographie égyptienne, ceci au moins jusqu'à la fin du XX^e siècle⁴⁷. En dépit de la force et de la longévité de cette idéologie, la nature exacte de l'unité souhaitée par les Égyptiens ne fut pas l'objet d'une définition précise, ni à l'époque du Condominium, ni à l'époque postcoloniale.

Dans l'Égypte des années 1940 et du début des années 1950, l'unité de la vallée du Nil a pu être conçue comme tremplin à une expansion impériale sur le continent africain. C'est en tout cas ce que craignaient le gouvernement britannique et les politiciens soudanais du parti Umma (indépendantiste). Cette inquiétude semble partiellement fondée si l'on se fie aux

⁴⁴ Jusqu'en 1947, le Canal hébergeait le réservoir le plus important de troupes britanniques en dehors de l'Inde : LOUIS W. R., 1985, p. 9.

⁴⁵ FABUNMI L. A., 1960, p. 137-145.

⁴⁶ Ibid., p. 147-163 ; AWAD M., 1947, p. 285-286 ; SHUKRĪ M. F., 1949 ; 'ĀBIDĪN 'A. al-M., 1953.

⁴⁷ WARBURG G. R., 1991, p. 201, 206-206 ; Id, 1992, p. XII, 59 ; HAMAD B., 1995, p. 260-261 ; TROUTT POWELL E. M., 1999, p. 402, 413, 422 ; GERSHONI I., 2000. Les historiens égyptiens qui ont développé l'idéologie de la vallée du Nil entre les années 1930 et les années 1980 incluent au premier chef 'Abd al-Raḥman Al-Rāfi 'ī, Muḥammad Shafīq Ghurbāl, Muḥammad Fu'ād Shukrī, Al-Shātīr Busaylī 'Abd al-Jalīl et 'Abd al-'Azīm Ramaḍān plus récemment.

médias égyptiens et à la politique africaine du gouvernement égyptien de l'époque. Celui-ci finança les études d'Africains de l'ouest dans des institutions égyptiennes, reçut des leaders nigériens et kenyans en grande pompe et diffusa des émissions de radio en swahili au Kenya. Les journalistes égyptiens positionnaient souvent l'Egypte comme le leader des peuples colonisés d'Afrique. En 1953, une radio cairote proposa une émission intitulée « L'Afrique aux Africains », reprenant le fameux slogan des mouvements panafricanistes anticoloniaux. La même année, le quotidien semi-officiel *Al-Akhabār* exhortait l'Egypte, « *la plus grande des puissances africaines* », à libérer le continent et à le « *protéger* » de l'Amérique⁴⁸. A côté de motivations politiques et économiques, les Egyptiens, qui avaient fait l'expérience de la domination impériale britannique, éprouvaient sans doute une sympathie réelle pour la lutte anticoloniale des mouvements nationalistes africains. Dans les faits, l'unité de la vallée du Nil ne se réalisa pas, pas plus que l'Empire africain dont Ismā'īl avait rêvé un siècle plus tôt.

2. Les intérêts britanniques

L'occupation britannique de l'Egypte (1882), la mort du général Gordon à Khartoum (1885), l'hostilité du gouvernement et de l'opinion publique britanniques à l'égard de l'Etat mahdiste et la course à l'Afrique sur fond de rivalités européennes pesèrent lourdement dans la décision britannique de conquérir le Soudan en 1896-1898. Cependant, des intérêts moins ponctuels motivèrent la Grande-Bretagne, premièrement, à établir un contrôle effectif et de longue durée sur le Soudan et, deuxièmement, à soutenir le courant nationaliste soudanais indépendantiste contre les partisans de l'unité de la vallée du Nil.

A la fin du XIX^e siècle, les entrepreneurs britanniques se mirent à chercher de nouvelles sources de coton, permettant de réduire la dépendance des usines de textile britanniques à l'égard du coton américain. En 1890, Samuel W. Baker pensait déjà au Soudan comme à une sérieuse alternative⁴⁹. Durant le Condominium, les Britanniques y développèrent la culture de coton au point que la production soudanaise représentait, dans les années 1940 et à l'échelle de l'Empire, la troisième production la plus importante après les cultures cotonnières indienne et ougandaise. Jusqu'à l'indépendance de l'Inde (1947), la variété soudanaise « Sakel »

⁴⁸ FABUNMI L. A., 1960, p. 168-170. Fabunmi suggère une analogie intéressante, quoique limitée, entre l'Egypte du milieu du XX^e siècle et le Japon du début du XX^e siècle, deux pays surpeuplés qui tentèrent, à l'aide de leurs industries émergentes, de se tailler une position de leadership parmi les peuples colonisés d'Afrique pour l'une, d'Asie pour l'autre (Ibid., p. 166-167).

⁴⁹ Ibid., p. 177.

cultivée dans la Gezira et sur les terres irriguées du Nil blanc fut exportée principalement vers la Grande-Bretagne et l'Inde⁵⁰. Le système d'irrigation de la Gezira fut dirigé par des Britanniques jusqu'en 1955, année durant laquelle Mekki Abbas accéda au poste de directeur-général. Même après la soudanisation complète de l'organisme gestionnaire, les capitaux britanniques permirent à la Grande-Bretagne, pour un temps au moins, de conserver une influence importante sur la politique cotonnière du Soudan⁵¹.

Outre le coton en tant que matière première, l'investissement de capitaux constituait un autre intérêt britannique au Soudan. Selon Abbas, il ne s'agissait pas d'un intérêt majeur, mais il était suffisamment important pour être invoqué, en 1922, comme motif en faveur du statut quo, à savoir la non-modification du traité anglo-égyptien de 1899. En effet, le jour même de l'indépendance (partielle) de l'Egypte (28 février 1922)⁵², le Premier ministre Lloyd George insista sur la nécessité de préserver le statut du Soudan afin de ne pas fragiliser les capitaux britanniques déjà investis. Ceux-ci existaient sous la forme de crédits employés pour ériger le barrage de Sennar, creuser des canaux et construire des lignes de chemin de fer (plus de 15 millions de livres égyptiennes, avec un peu moins d'un million de livres affectées au service de la dette dans les années 1930)⁵³. Jusqu'en 1950, des compagnies britanniques supervisaient la culture, la production et la commercialisation du coton soudanais. La Sudan Plantations Syndicate et la Kassala Cotton Company bénéficiaient d'environ 20 % des rentrées d'argent issues de ces activités. Une autre compagnie britannique, la Sudan Light and Power Company, approvisionnait plusieurs villes soudanaises en eau et en électricité⁵⁴.

Les revenus générés par le commerce avec le Soudan représentaient un troisième type d'intérêt britannique. Les données combinées d'Abbas et de Fabunmi montrent que le volume des échanges (importations et exportations) entre le Soudan et la Grande-Bretagne était nettement plus élevé qu'entre le Soudan et l'Egypte durant la période 1938-1954⁵⁵. Port Sudan, ville portuaire construite à partir de 1904 sur la côte de la mer Rouge par les autorités britanniques, joua un rôle central dans les échanges commerciaux entre le Soudan et la

⁵⁰ TOTHILL J. D., 1948, p. 334, 336.

⁵¹ FABUNMI L. A., 1960, p. 180.

⁵² Après 1922, la Grande-Bretagne conserva un important dispositif militaire dans la zone du Canal de Suez et s'ingéra plus d'une fois dans les affaires intérieures de l'Egypte monarchique. En 1942, par exemple, des unités de l'armée britannique encerclèrent le palais afin d'obliger le roi Farouk à nommer un gouvernement plus conciliant à l'égard des intérêts britanniques.

⁵³ ABBAS M., 1952, p. 95-96.

⁵⁴ Ibid., p. 95 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 178.

⁵⁵ ABBAS M., 1952, p. 97 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 192.

Grande-Bretagne. Au milieu des années 1940, le tonnage annuel des cargos britanniques accostant dans ce port représentait environ 60 % du tonnage total des cargos arrivés à Port Sudan, contre 10 % pour le tonnage des cargos égyptiens⁵⁶.

Nous avons commencé à suggérer que le Soudan présentait un intérêt stratégique majeur pour la Grande-Bretagne. La domination du Soudan permettait, à travers le contrôle du Nil, d'exercer des pressions politiques sur l'Égypte, elle-même au cœur de la stratégie militaire britannique en Méditerranée et au Moyen-Orient. L'idée de contrôler l'Égypte par le haut Nil avait déjà été formulée dans les années 1850-1890 par des géographes et explorateurs britanniques, notamment Charles T. Beke et Samuel W. Baker, puis reprise par Lord Salisbury (trois fois Premier ministre au cours des années 1880 et 1890) et Lord Cromer⁵⁷.

Durant la Seconde Guerre mondiale, ce qui était conçu comme une ligne de défense britannique fut ramené au sud du bassin méditerranéen, s'étendant désormais de la Gold Coast (futur Ghana) au Tanganyika. Le Soudan constituait un maillon important dans cette chaîne de territoires britanniques qui traversait le continent africain d'ouest en est. Il était également considéré comme une alternative à l'Égypte dans le cas où la Grande-Bretagne, sous la pression des nationalistes égyptiens et des puissances occidentales, se verrait contrainte d'évacuer ses troupes de la zone du Canal. Le Soudan avait prouvé durant la guerre mondiale qu'il pouvait jouer un rôle de premier plan dans l'approvisionnement des troupes britanniques au Moyen-Orient et en Afrique⁵⁸. Les aéroports de Khartoum et d'El Fasher avaient beaucoup servi aux forces alliées. Leur positionnement sur des axes aériens importants (Le Cap-Le Caire / Lagos-La Mecque) et leur intégration dans le réseau postal impérial à partir de 1937 (Empire Air Mail Scheme) augmentaient leur valeur et encourageaient les investissements britanniques au Soudan⁵⁹.

Les Britanniques ne purent guère empêcher le développement de mouvements nationalistes soudanais. Mais ils exploitèrent leurs divisions à des fins stratégiques plus larges. En effet, ils décidèrent de soutenir le projet des indépendantistes soudanais contre les unionistes soudanais et égyptiens, avec l'espoir de voir le Soudan se diriger vers le

⁵⁶ FABUNMI L. A., 1960, p. 187. Sur Port Sudan cf. PERKINS Kenneth J., *Port Sudan: The Evolution of a Colonial City*. Boulder, Westview Press, 1993, 264 p.

⁵⁷ TVEDT T., 2004, p. 38.

⁵⁸ ABBAS M., 1952, p. 98 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 197-198 ; SIKAINGA A. A., 2002, p. 98-99.

⁵⁹ ABBAS M., 1952, p. 98-99 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 188.

Commonwealth britannique plutôt que vers l'Egypte. Ce n'était pas seulement par crainte de voir leur système d'administration se détériorer sous un gouvernement égyptien que les fonctionnaires britanniques du Soudan favorisaient l'option indépendantiste, mais également pour empêcher l'émergence d'une puissance égypto-soudanaise sur les rives de la Méditerranée et de la mer Rouge. Dans une perspective stratégique transrégionale, le maintien du Soudan et de l'Egypte sous influence britannique servait à contrebalancer l'expansion territoriale et politique de l'URSS⁶⁰.

A l'instar de l'Inde au XIX^e siècle, le Soudan offrait aux Britanniques des opportunités de carrière intéressantes. Alors que l'Indian Civil Service était déjà « congestionné » à la fin du XIX^e siècle, le Sudan Political Service (SPS) permettait aux diplômés des universités d'Oxford et de Cambridge de se lancer dans des carrières à l'étranger avec la garantie d'une promotion plus rapide qu'en Grande-Bretagne⁶¹. Heather Sharkey a bien montré que le corps élitiste du SPS ne constituait qu'une partie du mécanisme de gestion coloniale du Soudan. Par souci d'économie, l'administration coloniale n'employait pas plus de quelques centaines de Britanniques à la fois (au sein du SPS et dans d'autres services ou départements), contre des milliers de Soudanais, d'Égyptiens et de Levantins⁶². Cependant, les statistiques reflètent clairement la hiérarchie politique et socioculturelle caractéristique des administrations coloniales. Tout au long du Condominium, les fonctions les plus élevées (gouverneur-général, secrétaire civil, secrétaire financier, secrétaire légal, gouverneur de province) et la grande majorité des postes de District Commissioner (DC) et d'Assistant District Commissioner (ADC) furent occupés par des Britanniques⁶³.

Enfin, le Soudan, à l'instar d'autres territoires coloniaux, permettait de satisfaire des « instincts » paternalistes et altruistes⁶⁴. La fameuse mission civilisatrice, ou le désir répandu parmi les Européens de la fin du XIX^e siècle d'apporter ce qu'ils considéraient comme la civilisation la plus avancée à des peuples perçus comme malchanceux ou inférieurs, pesa d'un

⁶⁰ FABUNMI L. A., 1960, p. 198-199 ; DE GAYFFIER-BONNEVILLE A.-C., 2008, p. 83.

⁶¹ Une littérature importante existe sur la sociologie du SPS et les idéologies politiques de ses membres : COLLINS R. O., 1972 ; GRANDIN N., 1982, p. 132-211 ; KIRK-GREENE A. H. M., 1982 ; Id., 1993 ; MANGAN J. A., 1982 ; HANES III W. T., 1995, p. 3, 5-6, 170-174 ; WARBURG G., 2005.

⁶² SHARKEY H. J., 2003(b), p. 70-71. En 1932, le nombre de Britanniques employés à des postes « classifiés » (bénéficiaires d'une retraite) s'élevait à 949, sans compter ceux qui étaient recrutés à des postes non classifiés (Ibid., p. 169 note 24). Pour les statistiques de 1920 cf. BESHIR M. O., 1969, p. 198 et DALY M. W., 1980, p. 199. Sur les mécanismes de collaboration et les relations de clientélisme entre colonisateurs britanniques et leaders soudanais cf. ABUSHOUK A. I., 2010 et, spécifiquement sur le Darfour, VAUGHAN C., 2011.

⁶³ ABBAS M., 1952, p. 99 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 195 ; DALY M. W., 1984, p. 310-316.

⁶⁴ FABUNMI L. A., 1960, p. 201.

poids non négligeable dans la balance des intérêts britanniques au Soudan. D'un bout à l'autre du Condominium, de nombreux Britanniques postés au Soudan se sentaient engagés par une obligation morale vis-à-vis du peuple soudanais. C'est ce dont témoignait James W. Robertson, secrétaire civil de 1945 à 1953, lors d'un échange avec Fabunmi en décembre 1955⁶⁵. Le Soudan était associé à un fils adoptif à l'égard duquel les Britanniques portaient la responsabilité du développement jusqu'à maturité. La conviction probablement sincère des administrateurs britanniques d'œuvrer pour le bien-être des Soudanais était exprimée avec force dans plusieurs publications de la période 1934-1956⁶⁶. Cette conception paternaliste des rapports coloniaux expliquerait en partie le « gradualisme excessif » du Sudan Government (SG) en matière de décolonisation et d'accession à la souveraineté nationale⁶⁷. L'adhésion des membres du SPS à l'idée de *trusteeship* et leur certitude, encore vive après leur départ du Soudan, d'avoir réussi à transformer en moins de 50 ans un « *despotisme barbare et tribal* » en un « *gouvernement civilisé quasi parlementaire* » transparaissaient encore nettement des enquêtes menées par Nicole Grandin au début des années 1970⁶⁸.

3. Le Soudan au cœur du contentieux anglo-égyptien

Un aperçu de l'évolution de la question soudanaise à travers le prisme des relations anglo-égyptiennes permet d'observer comment chaque partie tenta, par le biais diplomatique, de défendre ses intérêts au Soudan. Il permet aussi de poser quelques jalons particulièrement importants dans l'histoire politique du Soudan colonial.

Durant les deux premières décennies du XX^e siècle, l'Égypte connut des développements qui allaient concourir à une remise en question du traité du Condominium au début des années 1920. En premier lieu, la construction du barrage d'Assouan en Haute-Égypte (1899-1902), qui augmentait la surface des terres irriguées, amplifia l'importance du contrôle et de la distribution des eaux du Nil. En second lieu, l'Égypte fut placée sous protectorat britannique suite au ralliement de l'Empire ottoman à l'Allemagne et à l'Autriche-Hongrie au début de la Première Guerre mondiale (1914). En troisième lieu, le mouvement nationaliste égyptien, qui pouvait désormais compter sur le soutien massif de la population, revendiqua l'application à

⁶⁵ Ibid., p. 202. Cf. aussi ses mémoires : ROBERTSON J. W., 1974.

⁶⁶ MACMICHAEL H. A., 1934 ; Id., 1954 ; Sudan Government, 1947 ; DUNCAN J. S. R., 1952 ; JACKSON H. C., 1954 ; Id., 1955 ; LUCE William, "The Sudan", a Contribution to the Report of the Summer School at Baliol College, Oxford on "Colonialism and the Transfer of Power", 1956, SAD 959/9/11.

⁶⁷ ABBAS M., 1952, p. 99-100 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 201.

⁶⁸ GRANDIN N., 1982, p. 200.

l'Egypte du principe wilsonien d'autodétermination. La révolution antibritannique de 1919 déboucha sur l'indépendance partielle de l'Egypte en 1922.

Au cours des années 1920-1924, les politiciens égyptiens, en particulier 'Adlī Yakan Pasha (Premier ministre en 1921-1922) et Sa'd Zaghlūl (leader du mouvement nationaliste Wafd puis Premier ministre en 1924), exigèrent à plusieurs reprises la restauration de la souveraineté égyptienne sur le Soudan en même temps que l'abolition du protectorat britannique⁶⁹. Les Egyptiens tentèrent de réaffirmer ce qu'ils considéraient comme un « *droit indisputable* » en nommant le roi Fu'ād « *Roi de l'Egypte et du Soudan* » dans la Constitution de leur nouvelle monarchie. Ils durent reculer sous la pression britannique⁷⁰. En 1924, une série d'émeutes et de manifestations antibritanniques se produisirent en Egypte et au Soudan, qui culminèrent avec l'assassinat, au Caire, du gouverneur-général du Soudan, Sir Lee Stack (19 novembre 1924). Cet événement eut une incidence critique sur la position égyptienne au Soudan. Le gouvernement britannique ordonna à l'Egypte de retirer l'ensemble de ses effectifs militaires et civils du Soudan, menaçant d'augmenter considérablement la surface des terres irriguées de la Gezira. Abbas exagère à peine lorsqu'il écrit un tant soit peu ironiquement qu'après 1924 la seule chose qui restait à l'Egypte au Soudan était le drapeau égyptien⁷¹.

Les discussions anglo-égyptiennes sur le Soudan ne débouchèrent sur aucun accord dans les années 1927-1930. L'une des raisons principales était, selon Abbas, l'incapacité des Egyptiens à faire accepter aux Britanniques l'établissement d'une administration réellement anglo-égyptienne au Soudan⁷². L'intransigeance britannique fut ébranlée par les bouleversements politiques internationaux des années 1930, notamment l'occupation italienne de l'Ethiopie et le rapprochement entre la Rome fasciste et la Berlin nazie (1935-1936), qui présentaient un danger pour les positions britanniques en Méditerranée et au Moyen-Orient.

C'est ainsi qu'un second traité anglo-égyptien fut conclu en 1936. Il garantissait les intérêts stratégiques et économiques britanniques en Méditerranée à travers une alliance militaire. En cas de guerre, la Grande-Bretagne pouvait librement se déployer sur le territoire égyptien, y

⁶⁹ ABBAS M., 1952, p. 58-60.

⁷⁰ Ibid., p. 61.

⁷¹ Ibid., p. 64 ; DE GAYFFIER-BONNEVILLE A.-C., 2008, p. 74. Cf. la réaction outrée d'un Egyptien écrivant sous couvert d'anonymat dans les colonnes de la revue new-yorkaise *Current History* : An Egyptian Publicist, 1925, p. 721-722.

⁷² ABBAS M., 1952, p. 67. Pour une présentation détaillée des positions égyptienne et britannique sur la question soudanaise en 1930 cf. CRABITES P., 1934, p. 225-243.

compris dans ses espaces maritime et aérien. En temps de paix, les troupes britanniques étaient limitées à la zone du Canal de Suez. En contrepartie, l'Egypte se voyait offrir une reconnaissance presque entière de son indépendance et de sa souveraineté. Trois des quatre sujets qui étaient demeurés des prérogatives du gouvernement britannique depuis 1922 (la sécurité des communications impériales britanniques en Egypte, la défense du territoire égyptien et la protection des intérêts étrangers et des minorités en Egypte) passaient désormais dans des mains égyptiennes. Quid du Soudan ? La validité du traité de 1899 était réitérée. Ce qui changeait la donne concernait la présence égyptienne au Soudan. En effet, l'accord de 1936 prévoyait l'embauche de fonctionnaires britanniques *ou égyptiens* aux postes qui ne trouvaient pas de Soudanais qualifiés. De plus, deux bataillons égyptiens retournaient au Soudan et les restrictions imposées à l'immigration égyptienne étaient levées. Pour la première fois, l'objectif du Condominium anglo-égyptien était officiellement, quoique vaguement, défini : « *l'objectif principal de l'administration [des Condomini] au Soudan doit être le bien-être des Soudanais [the welfare of the Sudanese]* »⁷³.

Tenant de tirer profit de son soutien politico-militaire à la cause alliée durant la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement égyptien adressa à son homologue britannique, à la fin de l'année 1945, une demande de révision du traité de 1936. Celui-ci était, selon ses propres termes, renégociable après l'expiration d'un délai de dix ans. Les pourparlers anglo-égyptiens de 1946 furent marqués, du côté égyptien, par une insistance sur l'interdépendance de deux revendications essentielles : l'évacuation des troupes britanniques du territoire égyptien et la reconnaissance de l'unité permanente du Soudan et de l'Egypte sous la couronne égyptienne⁷⁴. En octobre 1946, le Premier ministre égyptien et le ministre britannique des affaires étrangères signèrent ce qui sera connu comme le « protocole Sidqi-Bevin ». Par un énoncé flou et apparemment contradictoire, le protocole reconnaissait à la fois l'unité soudano-égyptienne, le devoir des Condomini de préparer les Soudanais à l'autogouvernance et la validité des traités de 1899 et de 1936 jusqu'à l'autodétermination du Soudan⁷⁵. Les interprétations divergentes du protocole et son instrumentalisation de part et d'autre allaient faire échouer les négociations anglo-égyptiennes. La presse égyptienne, en effet, clama immédiatement que le gouvernement britannique avait accepté l'unité permanente de l'Egypte

⁷³ "Treaty of Alliance between His Majesty, in respect of the United Kingdom, and His Majesty the King of Egypt", 26 août 1936, article 11, reproduit dans FABUNMI L. A., 1960, p. 431 ; ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 250-251.

⁷⁴ ABBAS M., 1952, p. 115-116.

⁷⁵ "Draft Sudan Protocol", octobre 1946, reproduit dans FABUNMI L. A., 1960, p. 434-434.

et du Soudan sous la couronne égyptienne. Ces affirmations ne furent aucunement démenties par Ṣidqī Pasha. Clement Attlee, le Premier ministre britannique, réagit par un discours devant le parlement dans lequel il soulignait le maintien du statut quo au Soudan. Inquiets, les indépendantistes soudanais – sur lesquels nous reviendrons dans la section suivante – manifestèrent violemment contre le protocole. Ṣidqī Pasha démissionna en décembre 1946. En janvier 1947, l’Egypte fit part de son désir d’arrêter de négocier avec la Grande-Bretagne⁷⁶.

A l’été 1947, le gouvernement égyptien s’en remit au conseil de sécurité de l’ONU, déjà occupé par le casse-tête de la Palestine, pour trancher sur l’épineuse question soudanaise. Au-delà de la reconnaissance du droit des Soudanais à l’autodétermination, les délibérations du conseil ne débouchèrent sur aucune résolution quant à la manière de résoudre le conflit anglo-égyptien. Entre 1947 et 1951, les positions respectives de l’Egypte et de la Grande-Bretagne se polarisèrent davantage. Alors que la première liait organiquement le règlement du problème soudanais et celui de l’évacuation des troupes britanniques, la seconde s’obstinait à traiter séparément les deux questions. Le Soudan constituait, selon les termes d’Ernest Bevin, un « mur de pierre » (*stone wall*) contre lequel se heurtaient les discussions anglo-égyptiennes⁷⁷. Le 8 octobre 1951, le gouvernement de Naḥḥās Pasha abrogea unilatéralement les traités de 1899 et de 1936. Le roi Farouk fut proclamé Roi du Soudan⁷⁸.

Ce n’est qu’après le coup d’Etat des officiers libres et le renversement de la monarchie égyptienne (23 juillet 1952) que la résolution de la question soudanaise devint possible. Le nouveau président égyptien Muhammad Naguib, d’origine soudanaise par sa mère, proposa l’ouverture de négociations directes avec les partis politiques soudanais. En janvier 1953, tous les partis acceptèrent la formule négociée avec le gouvernement égyptien, à savoir la Soudanisation de l’administration, l’organisation d’élections parlementaires et l’autodétermination des Soudanais. Confrontée pour la première fois à un front soudano-égyptien uni, la Grande-Bretagne ne put qu’accepter le résultat des négociations. Le 12 février 1953, elle conclut avec l’Egypte un traité qui allait effectivement mener les Soudanais à l’indépendance trois ans plus tard⁷⁹.

⁷⁶ ABBAS M., 1952, p. 118-119 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 294 ; LOUIS W. R., 1985, p. 246--252.

⁷⁷ LOUIS W. R., 1985, p. 231, 261-262.

⁷⁸ KHALID M., 1990, p. 100.

⁷⁹ Ibid., p. 103-105 ; HANES III W. T., 1995, p. 158. Cf. le texte de l’accord accepté par tous les partis soudanais dans ‘ALĪ ṬAHA ‘A. al-R., 1992 (1955’), p. 167-171 et celui du traité anglo-égyptien dans ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 257-260. Sur le rôle des Soudanais dans les négociations de 1952-1953 cf. ALI TAHA F. A., 2008.

4. La Southern Policy ou la gestion séparée de deux Soudans

En dépit de son statut légal hybride, le Soudan anglo-égyptien fut administré, dans les faits, comme un territoire colonial britannique. L'Égypte pouvait difficilement jouer le rôle de partenaire – même mineur – dans cette administration coloniale. Placée sous protectorat britannique jusqu'en 1922 puis maintenue dans un rapport de subordination jusqu'au début des années 1950, son implication politico-administrative au Soudan était sérieusement limitée, en particulier durant la période 1924-1936⁸⁰. Les hommes – et les très rares femmes – aux postes de commande du Soudan anglo-égyptien étaient britanniques. Certes, le statut de Condominium plaçait le pays sous la responsabilité officielle du Foreign Office. Cependant, les administrateurs du Soudan furent bien souvent guidés par des idées et des principes semblables à ceux qui étaient appliqués ailleurs dans l'Empire, notamment dans les territoires britanniques d'Afrique⁸¹.

Durant la plus grande partie du Condominium, les Britanniques administrèrent non pas un Soudan, mais deux Soudans. Ils développèrent, dès les premières années du XX^e siècle, des mécanismes de gestion civile et de contrôle militaire différents dans le Nord et dans le Sud du pays. La raison principale tenait aux différences culturelles, religieuses et raciales réelles et imaginées entre les populations des deux régions. Alors que les Nordistes étaient pour la plupart musulmans et arabophones, les Sudistes adhéraient à diverses religions « animistes » et parlaient des centaines de langues différentes. Une autre raison ou prétexte était liée aux sentiments de méfiance et d'hostilité des Sudistes à l'égard des « Arabes » du Nord, nés de l'expérience historique des razzias et de la traite des esclaves⁸². Les administrateurs britanniques s'efforcèrent donc de minimiser, puis d'annuler, les possibilités de contact entre Nordistes et Sudistes. Ils craignaient avant tout que la culture arabo-musulmane des Nord-Soudanais ne se diffuse parmi les populations du Sud, qu'ils préféraient voir conserver leurs traditions ou embrasser le christianisme.

⁸⁰ Sur les fonctionnaires égyptiens du Condominium cf. SHARKEY H., 2000. Les Égyptiens n'accédèrent à aucun poste élevé de l'administration coloniale. Leur impact sur la vie intellectuelle et culturelle nord-soudanaise fut néanmoins important tout au long du Condominium : Ibid., p. 300-302 ; AL-ḤĀRDALLŪ I., 1977.

⁸¹ PERHAM Margery, "Editor's Preface", in ABBAS M., 1952, p. VII ; FABUNMI L. A., 1960, p. 184, 194 ; LEE J. M., 1967, p. 77, 165 ; WOODWARD P., 1990, p. 15, 18 ; KHALID M., 1990, p. 41-42.

⁸² SCONYERS D., 1999, p. 68-70.

Immédiatement après la « reconquête »⁸³ anglo-égyptienne, trois missions chrétiennes exprimèrent le souhait de s'établir au Soudan ou d'y reprendre leur œuvre interrompue par la Mahdiyya : la Church Missionary Society anglicane (CMS), la mission presbytérienne américaine (APM) et la mission catholique combonienne italienne (RCM, aussi connue comme les « pères de Vérone »)⁸⁴. Le SG décida de leur donner carte blanche dans le Sud et de restreindre considérablement leur marge de manœuvre dans le Nord. Les activités de prosélytisme étaient ainsi réservées au Sud « négroïde » et « païen », à savoir les provinces du Haut-Nil, du Bahr al-Ghazal et de Mongalla (renommée plus tard Equatoria). En 1905, le Sud-Soudan fut divisé en zones d'influence afin d'éviter au maximum les rivalités entre missions⁸⁵. En 1918, le dimanche fut déclaré jour de repos officiel, par contraste avec le vendredi dans le Nord-Soudan. La minimisation des contacts entre Sud-Soudanais et Nord-Soudanais concernait aussi les forces armées. Un corps équatorial composé uniquement de soldats sud-soudanais fut établi entre 1912 et 1917, année qui vit la dernière garnison nord-soudanaise quitter le Sud⁸⁶.

Que certains fonctionnaires britanniques du Soudan aient envisagé de séparer le Sud du Nord-Soudan et de l'associer aux territoires britanniques d'Afrique de l'est après la Première Guerre mondiale, cela est attesté par des memoranda soumis à la commission Milner (1920)⁸⁷. L'année 1922 marqua la formalisation, à travers des instruments légaux, de l'administration séparée du Nord et du Sud. La promulgation de la Passports and Permits Ordinance permettait au gouverneur-général de définir n'importe quelle région du Soudan comme un « district fermé » (*closed district*). Un permis délivré par l'administration était nécessaire pour y pénétrer et le gouverneur-général pouvait à tout moment interdire le mouvement de personnes et de marchandises entre les différentes régions. Décrété en même temps que l'Ordinance, le Closed Districts Order définissait les provinces de Mongalla, du Haut-Nil, du Bahr al-Ghazal et du Darfour, ainsi que des parties du Kordofan, de la Gezira et de Kassala, comme des

⁸³ Le terme de « reconquête » est à manier avec précaution car il implique un degré de reconnaissance – réelle ou tactique – des droits historiques de l'Égypte sur le Soudan.

⁸⁴ BURTON J. W., 1985, p. 353.

⁸⁵ SCONYERS D., 1978, p. 106. Pour une carte du « sphere system » cf. SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, Map 2. Les Britanniques adoptèrent une politique similaire au Nigeria, où ils interdirent aux missionnaires de s'implanter dans le Nord musulman : HOLMES B., 1967, p. 19.

⁸⁶ MAWUT L. L., 1995, p. 152-157.

⁸⁷ ABD AL-RAHIM M., 1966, p. 230 ; NIBLOCK T., 1987, p. 153. La commission Milner était chargée d'enquêter sur la révolution égyptienne de 1919 et de formuler des recommandations sur les relations anglo-égyptiennes.

districts fermés. En 1925, le Permits to Trade Order précisait que les marchands non sudistes avaient l'obligation d'obtenir une autorisation avant de pouvoir exercer dans le Sud⁸⁸.

La question linguistique, particulièrement complexe dans le Sud, était étroitement liée à la Southern Policy en train de s'élaborer. Quelle devait être la langue officielle, administrative, dans cette région aux centaines de langues ? La réponse des administrateurs britanniques allait de pair avec leur volonté de « préserver » le Sud d'une acculturation venue du Nord. En 1922, Sigmar Hillelson, un fonctionnaire arabisant du département de l'éducation, recommanda l'usage de l'anglais suite à une visite dans la province de Mongalla. Le choix de l'anglais au détriment de l'arabe fut réitéré après la Conférence de Rejaf (1928)⁸⁹ par quatre personnalités influentes au Soudan et en Grande-Bretagne : le secrétaire civil Harold MacMichael (arabisant), le directeur de l'éducation J. G. Matthew (arabisant), le haut commissaire britannique d'Egypte Lord Lloyd et le sous-secrétaire d'Etat au FO Sir John Murray⁹⁰.

La Southern Policy fut l'objet d'une formulation explicite dans une note confidentielle adressée par le secrétaire civil aux hauts fonctionnaires de l'administration le 25 janvier 1930. Tim Niblock explique la « détermination renouvelée » du gouvernement à encourager ou préserver une identité culturelle distincte dans le Sud par plusieurs facteurs : l'influence de principes lugardiens en matière d'administration indigène, le souhait de « protéger » des populations jugées primitives, l'espoir de freiner l'essor du nationalisme soudanais à travers une stratégie de *divide et impera* et des attitudes anti-nordistes⁹¹. L'objectif déclaré de la Southern Policy était de créer une série d'« *unités raciales ou tribales autonomes dont la structure et l'organisation se fondent (...) sur les coutumes indigènes, les pratiques et les croyances traditionnelles* »⁹². Les mesures qui devaient être prises pour atteindre cet objectif incluaient le recrutement de fonctionnaires non arabophones, la restriction de l'immigration de

⁸⁸ SAID B. M., 1965, p. 33 ; ABD AL-RAHIM M., 1966, p. 231-232 ; NIBLOCK T., 1987, p. 153-154.

⁸⁹ La conférence avait pour objectif de dresser une liste des langues sud-soudanaises et d'en sélectionner quelques-unes pour servir de langues d'enseignement dans les écoles (toutes missionnaires à cette époque) du Sud-Soudan. Nous en reparlerons dans le chapitre suivant.

⁹⁰ COLLINS R. O., 1983, p. 203-204, 219-223.

⁹¹ NIBLOCK T., 1987, p. 154. Lord Frederick Lugard, célèbre théoricien de la doctrine de l'administration indirecte au Nigeria, servit de source d'inspiration à de nombreux fonctionnaires britanniques dans le Soudan des années 1920 : BESHIR M. O., 1969, p. 56. Pour des études qui mettent en évidence les différences entre les pratiques de l'*indirect rule* au Nigeria et de la *native administration* au Soudan cf. BAKHEIT G. M. A., 2006 (1968) ; GRANDIN N., 1982, p. 226-245. Un vaste éventail de sources documentant l'administration indirecte au Soudan a été compilé par ABOUSHOUK Ahmad Ibrahim et BJØRKELO Anders, *The Principles of Native Administration in the Anglo-Egyptian Sudan, 1898-1956*. Omdurman, Abdel Karim Mirghani Cultural Center, 2004, 279 p.

⁹² "1930 Memorandum on Southern Policy", 25 janvier 1930, in BESHIR M. O., 1968, p. 115.

marchands nord-soudanais (*gellaba* dans la terminologie anglaise, dérivé de l'arabe *jallāba*) vers le Sud-Soudan, l'étude, par le personnel britannique, des coutumes, des croyances et des langues des populations administrées, ainsi que l'usage de l'anglais dans les cas où l'utilisation de la langue locale était impossible⁹³.

Ces mesures furent appliquées dans les trois provinces méridionales de 1930 à 1946. Avec plus ou moins de zèle, les fonctionnaires britanniques luttèrent contre l'influence nord-soudanaise sous toutes ses formes. Les fonctionnaires nordistes furent « rapatriés » au Nord, les marchands n'obtinrent aucune autorisation de travailler au Sud, l'importation de vêtements en provenance du Nord fut interdite et les Sudistes qui avaient adopté des noms arabes se virent contraints d'y renoncer. Les mariages entre Nordistes et Sudistes étaient fortement découragés. Un *no man's land* fut établi entre le Bahr al-Ghazal et le Darfour pour réduire les possibilités de contact entre les groupes de ces régions voisines⁹⁴.

Kenneth J. King suggère un parallèle intéressant entre, d'une part, la politique anti-égyptienne des Britanniques au Nord-Soudan et, d'autre part, leur politique anti-nordiste au Sud-Soudan. Dans les deux cas, il s'agissait de lutter contre l'influence de cultures extérieures considérées comme étrangères, exploiteuses, subversives et, en même temps, supérieures à la culture locale⁹⁵. La première fut révisée *avant* la Seconde Guerre mondiale (1936), lorsque la montée du nazisme et du fascisme et l'impact de ceux-ci sur la scène internationale favorisèrent un rapprochement anglo-égyptien. Quant à la Southern Policy, elle allait être abandonnée *après* la Seconde Guerre mondiale (1947), au moment où le bras de fer anglo-égyptien au Soudan se durcissait et où l'Empire britannique, devenu obsolète malgré un sursaut d'impérialisme paterno-progressiste, se rapprochait du démantèlement final.

⁹³ Ibid., p. 116-118.

⁹⁴ SAID B. M., 1965, p. 34-35 ; ABD AL-RAHIM M., 1966, p. 233-235 ; BESHIR M. O., 1968, p. 48-53 ; NIBLOCK T., 1987, p. 155.

⁹⁵ KING K. K., 1975, p. 305. Hervé Bleuchot parle de « déségyptianisation du Nord » et de « désislamisation du Sud » : BLEUCHOT H., 1989(b), p. 190.

C. Vers la décolonisation, du Graduates Congress à la 1^{ère} guerre civile (1938-1958)

A partir de la fin des années 1930, un faisceau de dynamiques politiques et idéologiques locales, régionales et internationales commença à ébranler l'édifice du Condominium. Les mouvements nationalistes soudanais, la Seconde Guerre mondiale et l'évolution de la diplomatie anglo-égyptienne placèrent le Soudan sur la voie de la décolonisation. La dualité multiple qui caractérisait le Soudan anglo-égyptien façonna ce processus d'une manière bien particulière. La double tutelle coloniale et les nationalismes soudanais qui en résultèrent, la division administrative du Soudan en deux régions, ainsi que la concurrence d'intérêts britanniques divergents, émanant de Londres et de Khartoum, firent du statut politique du Soudan l'une des questions les plus complexes et les plus controversées des années 1940 et 1950.

L'insistance de la monarchie égyptienne sur ses « droits » de souveraineté au Soudan poussa le SG britannique à adopter des mesures concrètes en faveur de l'autogouvernance des Soudanais. Ironiquement peut-être, la chute de cette même monarchie accéléra le processus qui mena le Soudan à l'autodétermination puis à l'indépendance. En 1956, les Britanniques de Khartoum, malgré leur sentiment de quitter le Soudan trop tôt, l'avaient emporté sur leurs collègues de Londres. Ceux-ci n'avaient pas réussi à « vendre » le Soudan aux Egyptiens en échange du maintien du dispositif militaire britannique dans la zone du Canal de Suez. Plus tragiquement, les Soudanais de Khartoum l'avaient eux aussi emporté sur leurs compatriotes de Juba. L'indépendance d'un Soudan réunifié à la hâte durant la dernière décennie impériale allait avoir des conséquences désastreuses à l'ère postcoloniale.

1. Les nationalismes soudanais: l'indépendance contre l'unité de la vallée du Nil

A l'époque coloniale, les formes de mobilisation et les mouvements que l'on peut regrouper sous le terme de nationalisme soudanais se distinguaient par trois caractéristiques centrales pour notre analyse. Premièrement, le nationalisme soudanais se développa essentiellement dans les milieux instruits du Nord-Soudan, parmi les diplômés du Gordon Memorial College (GMC) et des écoles intermédiaires. Deuxièmement, la nature théoriquement duelle de la tutelle coloniale se reporta sur les mouvements nationalistes, divisés en deux camps principaux : les tenants d'un Soudan entièrement indépendant et les partisans d'une union avec l'Egypte. Chacun des deux courants s'appuya sur l'un des

Condomini pour tenter d'atteindre son objectif. Troisièmement, les nationalismes soudanais devaient leurs ressources et leur soutien populaire aux confréries religieuses, qui en retour exploitérent les mobilisations nationalistes à leurs propres fins. Alors que les indépendantistes se déployèrent autour de la figure de Sayyid ‘Abd al-Raḥman al-Mahdī (SAR, 1885-1959), fils posthume du Mahdī et leader du mouvement néo-Mahdiste, les unionistes conclurent une alliance avec son grand rival Sayyid ‘Alī al-Mīrghanī (SAM, 1873-1968), chef de la Khatmiyya traditionnellement anti-Mahdiste⁹⁶.

Jusqu'à la fin des années 1920, des révoltes antibritanniques éclatèrent aussi bien dans le Nord que dans le Sud-Soudan. Ces actions ponctuelles, durement réprimées par les autorités, ne s'inscrivaient pas dans des mouvements de revendication explicitement politiques. A ce stade, la lutte contre le gouvernement et ses représentants n'était pas légitimée à travers le langage du nationalisme⁹⁷. Il s'agissait plutôt de rébellions d'inspiration religieuse dont les capacités de mobilisation étaient extrêmement limitées. Au Nord, elles furent souvent initiées par des Mahdistes qui revendiquaient le titre du prophète Jésus, tel qu'Ādam Maḥmūd dans la province de Sennar (1904), ‘Abd al-Gādir Muḥammad Imām wad Ḥabūba dans la province du Nil bleu (1908), Muḥammad Sambo à Kassala (1918), Muḥammad ibn Sa‘īd Hāmid à Sennar (1919) et ‘Abdullāh Muḥammad Idrīs al-Siḥaynī à Nyala, Darfour (1921)⁹⁸. Au Sud, des actes de résistance contre le gouvernement furent organisés par différentes tribus, notamment les Agar Dinka (1901), les Azande (1905), les Anwak (1912), les Aliab Dinka (1919) et les Lou Nuer conduits par leur prophète Guek Ngundeng (1927-1929)⁹⁹.

Ce fut au début des années 1920, à la faveur du principe wilsonien d'autodétermination et de la révolution égyptienne de 1919, qu'émergèrent les premiers mouvements nationalistes soudanais. L'un des forums de politisation de l'intelligentsia nord-soudanaise était le Club des diplômés (Sudan Schools' Graduates Club) fondé en 1918. La division entre « pro-britanniques » et « pro-égyptiens » existait déjà à cette période. D'un côté, le camp indépendantiste se déploya sous l'aile de SAR avec le soutien tacite du SG. L'hebdomadaire

⁹⁶ Les nationalismes soudanais ont fait l'objet de nombreux travaux par des auteurs nord-soudanais plus ou moins engagés idéologiquement dans la lutte historique entre indépendantistes et unionistes. Cf. par exemple ‘ALĪ ṬAḤA ‘A. al-R., 1992 (1955¹); BAKHĪT J. M. ‘A., 1987 (1965¹); ABD AL-RAHIM M., 1969; BESHIR M. O., 1977 (1974¹); ABDIN H., 1985; ABU HASABU A. A. M., 1985; AL-TŪM A., 1987; EL-SAFI M. A. H., 1989; AL-ḤASAN M. M., 2001².

⁹⁷ VEZZADINI E., 2007, p. 3.

⁹⁸ IBRAHIM H. A., 1979, p. 443-465.

⁹⁹ MAWUT L. L., 1983; Id., 1995, p. 79-141; KHALID M., 1990, p. 47. Sur les prophètes Nuer cf. JOHNSON D. H., 1997.

Ḥaḍārat al-Sūdān servait de plateforme d'expression à l'idéologie du Soudan aux Soudanais¹⁰⁰. D'un autre côté, des sociétés secrètes résolument antibritanniques se formèrent, telle que la League of Sudan Union (1920). En 1922, un ex-officier d'origine Dinka et Nouba, 'Alī 'Abd al-Laṭīf, fut emprisonné pour avoir écrit un article revendiquant l'autodétermination des Soudanais. Une fois libéré il fonda, avec d'autres ex-officiers et des petits fonctionnaires, la White Flag League (1924). Celle-ci avait pour objectif affiché l'unité politique de la vallée du Nil. Ses membres jouèrent un rôle central dans les manifestations antibritanniques et la mutinerie des cadets du collège militaire de Khartoum qui éclatèrent au cours de l'été 1924¹⁰¹.

Dans les années 1930, des membres du Graduates Club formèrent des organisations délibérément neutres en matière d'affiliation confrérique. Les groupes Al-Fajr (du nom de son organe de presse) et Abu Ruf (nommé d'après un quartier d'Omdurman) furent à l'origine de l'idée, calquée sur le modèle du congrès indien, de créer une structure d'envergure nationale, regroupant l'ensemble de l'intelligentsia soudanaise¹⁰². En février 1938, le président du Graduates Club, Ismā'īl al-Azharī, ouvrit la première session du Graduates General Congress. Les membres étaient recrutés parmi les Soudanais qui avaient fréquenté des écoles post-élémentaires, dont la majorité travaillait pour le compte de l'administration coloniale. Le SG reconnut le congrès en tant qu'organisation sociale et caritative apolitique. Les premières années (1938-1941) furent marquées par des relations plutôt cordiales entre le SG et le congrès. Mais celui-ci ne tarda pas à se politiser et à devenir une arène majeure de la lutte opposant indépendantistes pro-britanniques et unionistes pro-égyptiens¹⁰³.

En 1942, l'évolution des relations internationales encouragea les diplômés soudanais à prendre une initiative éminemment politique. Les Alliés avaient définitivement vaincu les Italiens en Ethiopie. La charte atlantique signée en juillet 1941 par Winston Churchill et Franklin Roosevelt reconnaissait le droit de tous les peuples à l'autodétermination. En mars 1942, les Britanniques tentèrent d'obtenir le soutien des nationalistes indiens à l'effort de guerre allié en leur promettant le statut de dominion à la fin de la guerre (mission Cripps)¹⁰⁴. C'est alors que le congrès envoya un mémorandum au SG (avril 1942) dans lequel il

¹⁰⁰ SHARKEY H. J., 1999, p. 535.

¹⁰¹ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 113, 115 ; KURITA Y., 1997, p. 72-79. Sur la « révolution » soudanaise de 1924 cf. aussi KURITA Y., 1989, AL-SĀFĪ M. 'A. al-G. H., 1992 et la recherche doctorale récente de VEZZADINI E., 2007.

¹⁰² ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 124-125 ; KHALID M., 1990, p. 78-79.

¹⁰³ KHALID M., 1990, p. 81.

¹⁰⁴ BESHIR M. O., 1977 (1974¹), p. 160 ; ABU HASABU A. A. M., 1985, p. 109-110 ; BLEUCHOT H., 1989(b), p. 203.

revendiquait la reconnaissance, par les gouvernements britannique et égyptien, du droit à l'autodétermination des Soudanais immédiatement après la fin de la guerre. La réponse du secrétaire civil, Douglas Newbold, fut sans équivoque. Il rejeta en bloc les demandes formulées par les diplômés (douze au total), contestant la légitimité du congrès en tant que représentant du peuple soudanais¹⁰⁵. Les relations entre le congrès et le gouvernement se détériorèrent non seulement à cause du mémorandum, mais également suite à la montée en puissance de la tendance radicale, pro-égyptienne, d'al-Azharī au sein du congrès. Le SG réagit en édictant des règles supposées limiter l'activisme politique des fonctionnaires soudanais et en surveillant plus étroitement la presse soudanaise¹⁰⁶.

Le groupe unioniste d'al-Azharī, l'Ashigga (« frères »), émergea comme le premier parti politique soudanais en 1943. Il obtint le soutien tacite de SAM, qui craignait que son rival historique (SAR) ne parvienne, avec l'aide des Britanniques, à établir une monarchie mahdiste au Soudan. Les membres de la Khatmiyya voyaient dans une alliance avec l'Égypte le moyen le plus sûr d'empêcher la résurrection d'un État mahdiste. De son côté, al-Azharī se servit de l'appui de la confrérie pour élargir la base de soutien jusque-là relativement étroite de l'Ashigga¹⁰⁷. En février 1945, les partisans de SAR fondèrent le parti indépendantiste Umma (« communauté » au sens religieux de l'Islam et « nation » au sens politique moderne). Dans les années qui suivirent, deux facteurs pénalisèrent le parti Umma par rapport à ses rivaux unionistes¹⁰⁸ : premièrement, sa position conciliante à l'égard du gouvernement colonial (le SG), avec lequel il était prêt à collaborer pour obtenir graduellement l'indépendance du Soudan ; deuxièmement, les ambitions personnelles de SAR, qui inquiétaient ceux parmi les indépendantistes qui n'étaient pas affiliés à la confrérie néo-mahdiste¹⁰⁹.

¹⁰⁵ KHALID M., p. 81-82 ; BLEUCHOT H., 1989(b), p. 204. Pour le détail des douze revendications (politiques, administratives, éducatives, juridiques, économiques) incluses dans le mémorandum et la réponse de Newbold, cf. HENDERSON K. D. D., 1953, p. 540-543 ; ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 127-129.

¹⁰⁶ BESHIR M. O., 1977 (1974¹), p. 163 ; ABU HASABU A. A. M., 1985, p. 111. Datant de 1930, le texte du premier décret sur la presse (Press Ordinance) peut être lu dans BABIKER M. A. al-M., 1985, p. 125-128. Sur la politique de censure du SG à l'égard de la presse soudanaise et étrangère (égyptienne surtout) en 1944-1945 cf. "Control of Local + Foreign Press Publication: Prohibited Papers", CIVSEC 1/36/3/7, NRO.

¹⁰⁷ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 127.

¹⁰⁸ L'Ashigga mais également le parti des unionistes (*ittiḥādīyyīn*), les libéraux (*aḥrār*) et le parti de l'unité de la vallée du Nil dirigé par Muḥammad Nūr al-Dīn.

¹⁰⁹ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 127 ; IBRAHIM H. A., 2002, p. 50-52. Tel était par exemple le cas de Muḥammad Aḥmad Maḥjūb (ministre des affaires étrangères en 1956-1958 et 1964, deux fois Premier ministre entre 1965 et 1969), qui déplorait l'emprise de la famille du Maḥdī sur le parti Umma : MAHGOUB M. A., 1974, p. 224.

2. L'impérialisme britannique dans la tornade de la Seconde Guerre mondiale

Entre 1945 et 1965, la population vivant sous administration britannique en dehors du Royaume-Uni passa de 700 millions à 5 millions de personnes, celles-ci vivant majoritairement à Hong Kong¹¹⁰. En moins de dix ans, la totalité des territoires britanniques d'Afrique accéda à l'indépendance (1956-1964), le Soudan en tête. Comment expliquer la disparition de l'Empire britannique ? S'agissait-il d'un processus de démantèlement en germe depuis des décennies ou d'un effondrement soudain ? Dans quelle mesure le retrait impérial fut-il le fruit d'une politique délibérée et planifiée d'avance ou au contraire le résultat de pressions de toutes sortes ? Ces questions nourrissent encore bien des débats dans l'univers académique anglo-saxon¹¹¹. Quelles que soient les interprétations de la fin de l'Empire britannique, la Seconde Guerre mondiale (1939-1945) est presque toujours présentée comme un moment charnière de cette histoire. Apprécier l'impact décisif de cette période sur les rapports entre la Grande-Bretagne et son immense empire permet de mieux comprendre l'inflexion de l'impérialisme britannique vers une démarche paterno-progressiste dans l'Afrique – et le Soudan – de la décennie d'après-guerre.

La Seconde Guerre mondiale fut à maints égards une expérience paradoxale pour l'Empire et les discours impériaux britanniques. D'un côté, ce fut l'un des rares moments où l'Empire fonctionna véritablement comme tel, mobilisant des millions de soldats au service de l'effort de guerre allié. La Grande-Bretagne se comporta comme jamais en puissance impériale, à travers l'exploitation des ressources humaines, matérielles et économiques des territoires coloniaux, la répression des « agitateurs » nationalistes et les discours grandiloquents de son Premier ministre Winston Churchill. D'un autre côté, la guerre remit profondément en cause le type d'impérialisme que l'on pourrait qualifier de « traditionnel » : l'impérialisme qui, tirant sa légitimité de la supériorité présumée de la civilisation européenne, était pensé comme une entreprise durable, bénéfique aussi bien pour les colonisateurs que pour les colonisés¹¹². Après la guerre, le maintien d'un vaste Empire devint quasiment impossible non seulement sur le plan politico-idéologique, mais également sur le plan économique. Développons ces arguments un peu plus en détail.

¹¹⁰ BROWN J. M. et LOUIS W. R., 1999, p. 330.

¹¹¹ Cf. par exemple VON ALBERTINI R., 1982 (1966¹) ; CHAMBERLAIN M. E., 1999 (1985¹) ; MORRIS J., 1998 ; BETTS R. F., 1998 ; CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001, chap. 16, 24, 26 ; HEINLEIN F., 2002 ; FERGUSON N., 2004, chap. 6 ; HYAM R., 2006 ; THOMAS M., MOORE B. et BUTLER L. J., 2008 ; SHIPWAY M., 2008.

¹¹² Au sens du *dual mandate* de Lugard. Cf. LUGARD F. D., 1965 (1922¹).

Durant la Seconde Guerre mondiale, les objectifs stratégiques de la Grande-Bretagne incluaient la récupération des territoires impériaux perdus aux forces de l'Axe, notamment au Moyen-Orient et en Asie du sud-est. L'Empire britannique joua un rôle majeur dans la victoire alliée. Plus de 5 millions de soldats issus de l'Empire furent mobilisés, presque autant que le nombre de soldats britanniques¹¹³. La Grande-Bretagne affermit son contrôle sur les territoires de l'Empire et exploita leurs ressources au maximum pour faire face aux Allemands, aux Italiens et aux Japonais. Dans une tentative d'augmenter la production agricole et industrielle globale de ses territoires, elle généralisa la pratique du travail forcé en Afrique et dans d'autres régions de l'Empire. Officialisée en 1940, la zone sterling permit de protéger la valeur de la livre et de réguler le commerce colonial¹¹⁴. Tout en renforçant les liens entre la métropole et ses dépendances, l'expérience commune de la guerre unifia momentanément les divers peuples de l'Empire. Mais la Grande-Bretagne n'hésita pas à réprimer durement les mouvements nationalistes anticoloniaux, en particulier en Inde. Un jour après le lancement de la campagne « Quit India » (8 août 1942), les autorités britanniques procédèrent à l'arrestation de Mohandas Karamchand Gandhi, Jawaharlal Nehru et d'autres leaders du congrès national indien. Ceux-ci furent emprisonnés jusqu'en 1944 ou 1945 pour certains¹¹⁵.

Malgré l'énorme coût de la guerre, les dirigeants de la Grande-Bretagne se croyaient – ou souhaitaient se croire – à la tête d'une puissance mondiale encore capable d'administrer un immense empire¹¹⁶. Les déclarations publiques et les écrits privés de Churchill sur ce point sont sans équivoque. En novembre 1942, il affirma qu'il n'était pas devenu Premier ministre pour présider à la liquidation de l'Empire. Deux ans plus tard, il écrivait à ses collègues :

*« 'Pas touche à l'Empire britannique' est notre devise. Il ne faut pas affaiblir ou dénigrer [cette devise] dans le but de plaire à des marchands plaintifs en Grande-Bretagne ou à des étrangers quels qu'ils soient »*¹¹⁷.

¹¹³ FERGUSON N., 2004, p. 348.

¹¹⁴ PEARCE R. D., 1982, p. 209 ; CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001, p. 627.

¹¹⁵ The Open University, "Making Britain: 1942 Quit India Movement" [en ligne] <http://www8.open.ac.uk/researchprojects/makingbritain/content/1942-quit-india-movement> (6 décembre 2011).

¹¹⁶ CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001, p. 627 ; HEINLEIN F., 2002, p. 12.

¹¹⁷ CAIN P. J. et HOPKINS A. G., 2001, p. 628 ; FERGUSON N., 2004, p. 354. L'énoncé dans sa version originale est le suivant : « 'Hands off the British Empire' is our maxim and it must not be weakened or smirched to please sob-stuff merchants at home or foreigners of any hue. »

Cependant, les fondements idéologiques de l'Empire furent sérieusement ébranlés pendant la guerre, à la fois à cause du positionnement stratégique et politique des acteurs principaux – alliés et ennemis de la Grande-Bretagne – et de la nouvelle image des colonisateurs qui se forma dans l'esprit des colonisés.

Dans les années 1936-1939, Hitler revendiqua à plusieurs reprises le droit de l'Allemagne à regagner ses anciennes colonies africaines. La controverse qu'il suscita encouragea les politiciens britanniques, majoritairement opposés aux revendications allemandes, à user de l'argument moral pour défendre l'existence de l'Empire britannique. Avec pour objectif de se distancer de l'impérialisme nazi, ils insistèrent sur la liberté et l'autogouvernance que la Grande-Bretagne promettait à ses dépendances africaines¹¹⁸. À partir de 1941, les Britanniques dénoncèrent la doctrine nazie du *Herrenvolk* (race supérieure) et s'attachèrent à renouveler leur vocabulaire impérial, préférant le *British Commonwealth* à l'*Empire* et les *territories* aux *dependences* et aux *colonies*¹¹⁹.

L'attitude de l'allié le plus puissant de la Grande-Bretagne à l'égard de l'impérialisme s'avéra décisive. Les dirigeants américains, en particulier le président Roosevelt, mais aussi les élites intellectuelles outre-Atlantique, se firent souvent les adeptes d'une position franchement anti-impérialiste. Celle-ci était ancrée dans l'histoire de la nation américaine, née d'une lutte contre la domination britannique. Férules partisans du droit de tous les peuples à disposer d'eux-mêmes, nombreux étaient les Américains de cette époque à se considérer comme porteurs d'une mission presque divine, qui consistait à abolir l'impérialisme pour permettre la réalisation universelle du principe d'autodétermination¹²⁰. En juillet 1941, Churchill et Roosevelt signèrent la charte atlantique, qui définissait les objectifs de guerre des Alliés. La charte mentionnait le droit de tous les peuples à choisir librement leur système de gouvernement (article 3)¹²¹. N'ayant pas réussi à exclure l'Empire britannique de cette clause, Churchill prétendit que le droit à l'autodétermination concernait avant tout les pays d'Europe occupés par l'Allemagne nazie¹²². Les condamnations américaines de l'impérialisme se multiplièrent dans le courant de l'année 1942. Roosevelt suggéra à Churchill d'accorder le statut de dominion à l'Inde, ce qui fut tenté avec la mission Cripps (mars 1942). À la même

¹¹⁸ PERHAM M., 1961, p. 49.

¹¹⁹ PEARCE R. D., 1982, p. 21-22.

¹²⁰ MORRIS J., 1998, p. 434, 463 ; FERGUSON N., 2004, p. 349.

¹²¹ ROOSEVELT Franklin D., "Message to Congress on 'The Atlantic Charter'", 21 août 1941, in ZEVIN B. D., 1947, p. 285.

¹²² PEARCE R. D., 1982, p. 24-25 ; CHAMBERLAIN M. E., 1999 (1985'), p. 39 ; MORRIS J., 1998, p. 464.

époque, le sous-secrétaire d'Etat américain, Sumner Welles, proclamait la fin de l'âge impérial. En octobre, les éditeurs de la revue *Life* publièrent une lettre ouverte au peuple anglais, dans laquelle ils précisait que ce pour quoi ils étaient certains de ne *pas* se battre était le maintien de l'intégrité de l'Empire britannique¹²³. Un mois plus tard (novembre 1942), le département d'Etat américain exhortait les puissances coloniales à établir un calendrier des décolonisations relatif aux territoires sous leur contrôle¹²⁴.

La Seconde Guerre mondiale acheva de faire éclater le mythe de la supériorité de l'homme blanc. L'épisode de la prise de Singapour par les Japonais y contribua significativement. En décembre 1941, la marine japonaise attaqua la base américaine de Pearl Harbor et s'empara de la Malaisie britannique. Deux mois plus tard, l'île de Singapour, principale base alliée en Asie du sud-est, tombait elle aussi aux mains des Japonais. Quelque 120'000 soldats alliés se rendirent, parmi lesquels des Britanniques, des Australiens et des Indiens. Par un prodigieux renversement de l'histoire, les Japonais affectèrent 60'000 prisonniers de guerre anglais, australiens, néerlandais et indiens à la construction d'une voie de chemin de fer à travers la jungle montagneuse de la frontière thaïe-birmane¹²⁵. L'échec de la Royal Navy, la défaite des armées alliées et l'humiliation des Blancs transformèrent les perceptions asiatiques à l'égard des Britanniques. En Inde, le leader nationaliste Subhas Chandra Bose ne tarda pas à voir dans la chute de Singapour l'annonce de la mort prochaine de l'Empire britannique¹²⁶.

Les perceptions africaines des Européens se modifièrent également durant la guerre, ceci pour deux raisons principales. D'abord parce que ceux qui prétendaient appartenir à la civilisation la plus avancée dans le monde (ou à « la » civilisation tout court) se massacraient les uns les autres. En outre, parce que l'attitude des responsables britanniques à l'égard de l'impérialisme semblait hautement contradictoire : quoique régnant eux-mêmes sur un vaste empire, ils clamaient à tout rompre que l'impérialisme allemand était totalement illégal. C'est ainsi que des critiques de plus en plus virulentes à l'égard des régimes coloniaux se firent entendre d'un bout à l'autre du continent africain. Alors que les revendications politiques africaines d'avant-guerre ne remettaient pas véritablement en cause le cadre colonial, celles

¹²³ MORRIS J., 1998, p. 464 ; FERGUSON N., 2004, p. 350-351.

¹²⁴ "Declaration of National Independence for Colonies", cité par BETTS R. F., 1998, p. 24. Sur l'attitude des Etats-Unis à l'égard de l'impérialisme britannique en Afrique, cf. l'ouvrage récent de HUBBARD James P., *The United States and the End of British Colonial Rule in Africa, 1941-1968*. Jefferson (NC), McFarland & Co, 2011, VIII + 413 p.

¹²⁵ FERGUSON N., 2004, p. 342-343. La plupart des chemins de fer de l'Empire britannique avaient été construits par des mains « asiatiques ».

¹²⁶ Ibid., p. 346 ; MORRIS J., 1998, p. 449, 453.

qui furent formulées à partir des années 1940 ne visaient pas moins que l'accession des peuples africains à la souveraineté nationale. En 1945, le 5^e congrès panafricain qui se tint à Manchester affirma le droit de tous les peuples colonisés à disposer d'eux-mêmes¹²⁷.

Durant la Seconde Guerre mondiale, la Grande-Bretagne se retrouva totalement dépendante du soutien des peuples de l'Empire et, plus encore, de celui des Etats-Unis, pour vaincre les puissances de l'Axe. Après 1945, dans le contexte de la Guerre froide, la Grande-Bretagne s'efforça de conserver ces appuis contre la montée en puissance de l'URSS et de ses satellites communistes. Ces impératifs d'ordre géopolitique et stratégique jouèrent un rôle crucial dans l'inflexion, à partir du début des années 1940, de la rhétorique et des politiques impériales britanniques¹²⁸. En Afrique, l'administration à moindre coût et le laissez-faire traditionnel britannique firent place à un impérialisme paterno-progressiste dont l'objectif affiché était de préparer les indigènes à la modernité post-impériale. Réalisant bon gré mal gré que l'Empire n'était pas là pour durer éternellement, que le monde qui émergeait de la guerre était sensiblement différent de celui qu'ils avaient connu auparavant, les fonctionnaires coloniaux britanniques s'attelèrent énergiquement à leur nouvelle tâche¹²⁹. La plupart d'entre eux estimaient qu'une transition graduelle et planifiée vers des formes démocratiques d'autogouvernance était souhaitable et réalisable dans les colonies et dépendances britanniques¹³⁰.

Leur stratégie politique consistait à collaborer avec les élites indigènes éduquées dans les écoles coloniales « modernes », ces mêmes élites autrefois méprisées pour leur tendance à « *imiter servilement* »¹³¹ les Européens, mais craintes pour leur capacité à remettre en cause à la fois les valeurs de leurs sociétés d'origine (considérées comme « primitives » par les

¹²⁷ PEARCE R. D., 1982, p. 133, 136 ; CHAMBERLAIN M. E., 1999 (1985¹), p. 37.

¹²⁸ PEARCE R. D., 1982, p. 21 ; WHITEHEAD C., 2005, p. 445-446. Sur l'impact relativement limité des critiques anti-impérialistes en Grande-Bretagne cf. OWEN N., 1999, p. 210.

¹²⁹ Arthur Creech-Jones, secrétaire d'Etat aux colonies de 1946 à 1950, et Andrew Cohen, sous-secrétaire aux affaires africaines à partir de 1947, furent les chantres de cet impérialisme paterno-progressiste. Cf. WHITEHEAD C., 1989. En 1946 Creech-Jones aurait dit à Muḥammad Aḥmad Mahjūb tout en pointant un globe terrestre du doigt : « *Nous devons effacer le rouge de la carte.* » : MAḤJŪB M. A., 1986 (1973¹), p. 49. Le rouge représentait alors les possessions britanniques sur la plupart des cartes du monde.

¹³⁰ PEARCE R. D., 1982, p. 162-167 ; HODGKIN R. A., 1993(b), SAD 904/12/28 ; SHIPWAY M., 2008, p. 4.

¹³¹ LUGARD F. D., 1965 (1922¹), p. 425. Au Soudan, les élites instruites étaient désignées, dans les années 1940 et 1950, par des expressions telles qu'« *Européens de troisième classe* [third-rate Europeans] », « *Africains partiellement déracinés* [partially uprooted Africans] » et « *intellectuels détribalisés* [de-tribalized intellectuals] ». Cf. respectivement GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 147 ; HODGKIN Robin A., "From Dependence to Independence", 1954, SAD 904/12/3 ; HAYWOOD John A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/15.

Britanniques) et les fondements idéologiques du système colonial. Au Nord-Soudan, les Britanniques établirent en 1944 un conseil consultatif, l'Advisory Council for the Northern Sudan, supposé représenter l'opinion (nord-)soudanaise auprès du SG. Présidé par le gouverneur-général et le secrétaire civil (tous deux britanniques), il était composé de 27 membres nord-soudanais – dont 18 issus des conseils consultatifs provinciaux et 9 nommés par le gouverneur-général pour défendre les intérêts sociaux et économiques – et d'un membre britannique (directeur de banque). Alors que les néo-Mahdistes approuvèrent l'existence du conseil consultatif et y participèrent activement, les unionistes boycottèrent une institution qu'ils ne jugeaient guère représentative, excessivement limitée dans ses pouvoirs et entièrement soumise à la volonté du SG¹³².

Au Soudan comme dans d'autres territoires d'Afrique britannique, les impérialistes de la dernière heure ne circonscrivaient pas leur rôle au champ politico-administratif. Il ne suffisait pas, à leurs yeux, d'établir des institutions politiques permettant aux élites africaines de se former à l'autogouvernance. Il fallait préparer la société toute entière à la vie « moderne » des Etats-nations indépendants. Dans cette perspective paternaliste, qui s'affirmait avant tout comme progressiste, les avancées sociales et économiques étaient une condition préalable à ce qui était considéré comme le fruit de la maturité sociale et politique d'un peuple : l'accession à la souveraineté nationale¹³³. Des motifs plus intéressés gouvernaient également cette politique « progressiste ». Au Soudan, les projets de développement social, économique et éducatif initiés par les Britanniques à partir de 1946 devaient servir à reconnaître la contribution du pays à l'effort de guerre allié, renforcer la position anglaise vis-à-vis de celle de l'Egypte et permettre aux Soudanais de bénéficier de programmes semblables à ceux financés par le Colonial Development and Welfare Fund dans les colonies britanniques¹³⁴.

¹³² HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 127-128 ; ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 135-144.

¹³³ Cf. le discours du secrétaire d'Etat aux colonies, Oliver Stanley, tenu en juillet 1943 devant le parlement britannique : PEARCE R. D., 1982, p. 34-36. Pour Shipway, les politiques coloniales britanniques d'après-guerre reflétaient une tentative de passer « du bricolage à l'ingénierie » : SHIPWAY M., 2008, p. 12, 116.

¹³⁴ HUDDLESTON H., 2002(b), p. 21. Owen voit dans les activités « saines » de construction de la nation encouragées par les Britanniques en Afrique un moyen de détourner les mouvements nationalistes d'une lutte anticoloniale radicale : OWEN N., 2007, p. 296.

3. L'indépendance d'un Soudan réunifié ou l'affirmation de l'hégémonie nordiste

L'année 1946 marqua un tournant dans l'histoire coloniale du Soudan. L'autogouvernance des Soudanais devint l'objectif déclaré des autorités britanniques, en Grande-Bretagne comme au Soudan. En outre, le SG décida d'abandonner la Southern Policy et de procéder à l'unification du Nord et du Sud-Soudan. La possibilité d'un Etat soudanais indépendant dans les frontières du Condominium anglo-égyptien devenait plus concrète.

A la fin de l'année 1945, le conseil consultatif pour le Nord-Soudan avait demandé au gouverneur-général de tenir compte de l'avis de ses membres avant de prendre des décisions affectant le statut politique du Soudan. Le 3 novembre, Sir Hubert Huddleston affirma la « *ferme intention du Sudan Government de consulter le peuple soudanais sur l'avenir de leur pays* »¹³⁵. En mars 1946, Bevin réitéra cette posture dans un discours face à la Chambre des communes britannique. Il ajouta que son gouvernement « *se réjouissait* » du jour où les Soudanais pourraient « *enfin* » décider eux-mêmes de leur avenir. Selon ses dires, l'objectif de l'administration britannique au Soudan était d'établir des instruments d'autogouvernance, première étape du processus qui mènerait le pays vers l'indépendance¹³⁶. Le 22 avril 1946 une conférence (Sudan Administration Conference) fut organisée à Khartoum pour discuter de mesures permettant d'« *associer plus étroitement les Soudanais à l'administration de leur pays* »¹³⁷. Y participèrent des hauts fonctionnaires britanniques et des membres du conseil consultatif et des partis indépendantistes. Le rapport issu de la conférence recommandait la substitution du conseil consultatif par une assemblée législative représentant l'ensemble du pays (Nord et Sud) et l'établissement d'un conseil exécutif dont au moins la moitié des membres seraient Soudanais. Il préconisait en outre l'abolition des restrictions commerciales entre le Nord et le Sud-Soudan, le transfert de fonctionnaires soudanais d'une région à l'autre et l'amélioration des moyens de communication entre les régions. Publiées en mars 1947, ces recommandations furent entérinées par le conseil consultatif en juin de la même année¹³⁸.

¹³⁵ ABBAS M., 1952, p. 111-112. Deux mois plus tôt, Huddleston avait souligné la nécessité, pour la Grande-Bretagne, d'explicitier publiquement sa politique soudanaise afin de ne pas s'aliéner l'intelligentsia nord-soudanaise impatiente de prendre les rênes du pays et afin de mieux lutter contre le projet unioniste égyptien : HUDDLESTON H., 2002(a), p. 16-18.

¹³⁶ ABBAS M., 1952, p. 112. A cette époque, les Britanniques – tout comme les Américains d'ailleurs – n'envisageaient pas un Soudan indépendant avant un laps de temps minimal de 20 ans : LUCE William, "The Sudan", a Contribution to the Report of the Summer School at Baliol College, Oxford on "Colonialism and the Transfer of Power", 1956, SAD 959/9/111 ; LOUIS W. R., 1985, p. 258 ; HANES III W. T., 1995, p. 40, 61 ; SCONYERS D., 1999, p. 72-73.

¹³⁷ ABUSHOUK A. I., 2010, p. 217.

¹³⁸ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961'), p. 129 ; BESHIR M. O., 1968, p. 65 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 50. Nous reviendrons sur les recommandations éducatives de la conférence au chapitre suivant.

Au début des années 1940, la Southern Policy était sévèrement critiquée, non seulement dans les milieux intellectuels nord-soudanais, mais également dans les cercles officiels britanniques. Le mémorandum du congrès des diplômés (avril 1942) revendiquait l'abrogation des décrets relatifs aux « districts fermés » et l'instauration du libre mouvement des personnes à travers le pays. Il demandait en outre l'unification des programmes scolaires dans le Nord et le Sud-Soudan¹³⁹. Christopher Cox, un ancien directeur de l'éducation au Soudan (1937-1939) devenu conseiller à l'éducation du secrétaire d'Etat aux colonies (1940-1970), estimait que la Southern Policy était responsable du retard accumulé par le Sud, en termes de développement, vis-à-vis du Nord¹⁴⁰. Le 4 août 1945, les autorités britanniques de Khartoum envoyèrent une missive confidentielle au haut commissaire britannique d'Egypte, dans laquelle trois options étaient envisagées pour le Sud-Soudan : l'unification avec le Nord-Soudan, le rattachement aux territoires britanniques d'Afrique de l'est ou une solution intermédiaire (intégration d'une partie du Sud au Nord-Soudan et du reste à l'Afrique de l'est)¹⁴¹. La possibilité de créer un Etat séparé dans le Sud était ainsi écartée.

En 1946, la question du Sud fut à nouveau soulevée lors de la Sudan Administration Conference. Les membres de la conférence favorisaient l'inclusion du Sud dans la future assemblée législative soudanaise. En décembre 1946, le secrétaire civil James W. Robertson décida que le Sud devait être rattaché au Nord pour des raisons géographiques et économiques. Dans une lettre confidentielle adressée aux gouverneurs de province et aux hauts fonctionnaires britanniques, il soulignait la nécessité d'énoncer une politique à la fois cohérente sur le plan socioéconomique et acceptable aux yeux de l'opinion nord-soudanaise. Les possibilités de développer les communications entre le Sud-Soudan et l'Afrique de l'est étaient trop « *nébuleuses* »¹⁴². En outre, les autorités britanniques d'Ouganda s'opposaient à l'annexion d'un vaste territoire qu'ils considéraient très peu productif¹⁴³.

Les réactions des fonctionnaires britanniques du Sud-Soudan furent variées. Tandis que certains accueillirent avec enthousiasme l'abandon de la Southern Policy, d'autres se méfiaient d'une possible domination du Sud par les Nord-Soudanais. T. R. H. Owen (gouverneur-adjoint du Bahr al-Ghazal), par exemple, exigea des garanties quant au calendrier et à la nature de

¹³⁹ ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 128.

¹⁴⁰ BESHIR M. O., 1968, p. 61.

¹⁴¹ Ibid., p. 59, 61 ; SAID B. M., 1965, p. 30.

¹⁴² "1946 Memorandum on Southern Policy", in BESHIR M. O., 1968, p. 119-121.

¹⁴³ BESHIR M. O., 1968, p. 62.

l'unification. Il argua en faveur de la substitution des fonctionnaires britanniques par des fonctionnaires sud-soudanais afin d'éviter l'imposition, au Sud-Soudan, d'une culture arabo-musulmane « *plus étrangère* » aux Sudistes que ne l'était à ses yeux la culture anglaise. La formation de cadres sud-soudanais demandait du temps. De plus, Owen recommandait une large mesure d'autonomie pour le Sud « *africain et négroïde* »¹⁴⁴. En mars 1947, 14 administrateurs britanniques du Sud exprimèrent leur insatisfaction sur le fait qu'aucun représentant sud-soudanais n'eût participé aux débats de la Sudan Administration Conference :

*« (...) l'avenir du Sud est débattu par les fausses personnes dans le faux milieu (...) Les signataires remarquent qu'aucun Sud-Soudanais n'était présent et qu'aucun effort n'a été fait pour obtenir l'opinion des Sud-Soudanais eux-mêmes. Ils n'ont été représentés que par deux gouverneurs [britanniques] du Sud, consultés dans un environnement nord-soudanais face à une majorité de membres [fonctionnaires britanniques] dont l'expérience se limite presque entièrement au terrain arabe et qui sont préoccupés par l'agitation politique du Nord. »*¹⁴⁵

Ils proposèrent au secrétaire civil d'organiser une conférence similaire dans le Sud-Soudan et d'instituer un conseil consultatif pour le Sud avant d'établir une assemblée législative représentant l'ensemble du pays¹⁴⁶. C'est ainsi qu'une conférence fut organisée à Juba les 12 et 13 juin 1947. Pour la première fois dans l'histoire du Soudan, des représentants du Sud étaient rassemblés pour faire entendre leur opinion sur les affaires de leur région¹⁴⁷. Les participants comprenaient, outre les gouverneurs (britanniques) des trois provinces méridionales, 17 Sud-Soudanais et six Nord-Soudanais. Abordant un sujet particulièrement sensible, aux profondes résonances historiques et contemporaines (les relations entre le Nord et le Sud-Soudan), la conférence ne tarda pas à susciter une controverse politique et historiographique au Soudan. Malgré les différentes lectures dont elle a fait l'objet¹⁴⁸, la position des Sud-Soudanais en 1947, du moins celle qui fut exprimée durant la conférence, semble claire. La plupart des participants sudistes se prononcèrent en faveur de l'unification politique du Nord et du Sud,

¹⁴⁴ SAID B. M., 1965, p. 40-41 ; ABD AL-RAHIM M., 1966, p. 241-242 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 295. Les textes de différentes réactions (critiques et favorables) à l'abandon de la Southern Policy se trouvent dans BESHIR M. O., 1968, p. 122-133.

¹⁴⁵ "Further Reactions to 1946 Southern Policy", in BESHIR M. O., 1968, p. 134-135.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 52 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 42.

¹⁴⁸ Plusieurs historiens et politiciens sud-soudanais ont soutenu que l'unification du Soudan avait déjà été décidée avant la conférence de Juba et qu'elle aurait été mise en œuvre dans tous les cas, même si les Sud-Soudanais avaient exprimé leur désaccord : ALIER A., 1973, p. 16 ; MALWAL B., 1981, p. 26 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 53. S'appuyant sur le rapport de la commission chargée d'enquêter sur les violences d'août 1955, Ruay souligne que les participants sudistes n'approuvèrent l'unification que le deuxième jour de la conférence, après avoir été victimes de menaces et de chantage de la part des participants nordistes : Ibid., p. 52-53. Malwal met en doute la représentativité des participants sudistes : MALWAL B., 1981, p. 28.

donc de l'inclusion de représentants sudistes dans l'assemblée législative soudanaise. Cependant, ils soulignèrent ce qu'ils concevaient comme le retard ou le sous-développement du Sud par rapport au Nord et exprimèrent la crainte de voir leur région dominée par le Nord¹⁴⁹. Dans les faits, la conférence de Juba officialisa l'abandon de la Southern Policy envisagé six mois plus tôt par le secrétaire civil.

Les deux bifurcations majeures de la politique coloniale britannique en 1946, à savoir l'objectif déclaré de l'autogouvernance et l'unification du Soudan, sont à interpréter dans le cadre de la rivalité anglo-égyptienne. Rappelons-nous que le gouvernement égyptien s'efforça, au cours de la même année, de faire reconnaître à la Grande-Bretagne la souveraineté égyptienne sur le Soudan (protocole Sidqi-Bevin). Espérant faire reculer l'idéologie de l'unité de la vallée du Nil, les Britanniques de Khartoum tentèrent de s'attirer les sympathies de l'intelligentsia (nord-)soudanaise à travers une stratégie double : d'une part, en se positionnant ostensiblement en faveur de l'indépendance du Soudan et, d'autre part, en cédant aux revendications nord-soudanaises sur la question de l'unification. Par cette stratégie, le SG cherchait également à empêcher le FO de céder aux revendications égyptiennes sur le Soudan en échange d'un traité militaire avec l'Égypte¹⁵⁰.

Approuvant les recommandations de la conférence administrative et de la conférence de Juba, le SG établit un conseil exécutif et une assemblée législative pour l'ensemble du Soudan. Cette mesure fut prise sans le consentement du gouvernement égyptien¹⁵¹. Cependant, les pouvoirs des deux organes étaient sérieusement limités. Le conseil exécutif était nommé par le gouverneur-général et responsable devant lui. Le gouverneur-général conservait un droit de veto sur l'ensemble de la législation. Enfin, l'assemblée n'était pas autorisée à légiférer sur les textes de loi portant sur le conseil exécutif et l'assemblée législative, les affaires étrangères (relations entre le SG et d'autres gouvernements, dont les Condomini), la nationalité soudanaise, les questions de défense, la monnaie et le statut des minorités¹⁵². Les élections à l'assemblée eurent lieu le 15 novembre 1948 et furent boycottées

¹⁴⁹ SAID B. M., 1965, p. 44 ; ABD AL-RAHIM M., 1966, p. 244 ; BESHIR M. O., 1968, p. 65-66. L'un des membres de la délégation nord-soudanaise, Muḥammad Ṣāliḥ al-Shangīṭī, aurait persuadé les Sud-Soudanais de participer à la future assemblée législative dès sa création sous peine de ne jamais pouvoir prendre part aux décisions relatives au gouvernement du Soudan : SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 296. Les actes de la conférence de Juba sont reproduits dans BESHIR M. O., 1968, p. 136-153.

¹⁵⁰ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 291 ; HANES III W. T., 1995, p. 2-3, 61. Sur le bras de fer d'octobre 1946 entre Londres et Khartoum cf. HANES III W. T., 1995, p. 68-75.

¹⁵¹ ABBAS M., 1952, p. 113.

¹⁵² Ibid., p. 113-114.

par les unionistes. Le parti Umma et ses alliés indépendantistes prirent ainsi le contrôle de l'assemblée¹⁵³.

Une ère nouvelle s'ouvrit pour les Soudanais après la chute de la monarchie égyptienne (juillet 1952) et la signature du traité anglo-égyptien sur l'autogouvernance et l'autodétermination du Soudan (février 1953). Une période de transition de trois ans devait permettre d'achever le processus de Soudanisation de l'administration et de former un parlement et un gouvernement soudanais autonomes. Sur les quelque 800 postes soudanisés en 1954, seuls six allèrent à des Sud-Soudanais, le reste étant accaparé par des Nordistes¹⁵⁴. Les élections parlementaires (novembre-décembre 1953) furent remportées par le nouveau parti unioniste d'al-Azharī (National Unionist Party, NUP). Les Soudanais avaient moins voté pour l'unité de la vallée du Nil que contre les Britanniques et les ambitions monarchiques de SAR¹⁵⁵.

Al-Azharī dirigea le premier gouvernement soudanais à partir de janvier 1954. On aurait donc pu s'attendre à un rapprochement soudano-égyptien, si ce n'est une union politique entre les deux pays. Or il n'en fut rien. En 1954-1955, plusieurs facteurs contribuèrent à faire pencher la balance en faveur de l'indépendance complète du Soudan. Les autorités britanniques étaient déterminées à empêcher le Soudan de tomber aux mains de l'Égypte. Leur tâche devint plus aisée une fois que Gamal Abd al-Nasser s'empara du pouvoir égyptien (été 1954). En effet, les Soudanais virent d'un mauvais œil la destitution du président Naguib (novembre 1954) et la politique répressive de son successeur à l'encontre des Frères musulmans¹⁵⁶. Maintenus après la formation du gouvernement d'al-Azharī, les efforts de propagande égyptiens en faveur de l'unité de la vallée du Nil n'eurent pas les effets escomptés. En juillet 1955, la presse soudanaise parlait négativement de l'« interférence égyptienne » dans les affaires du Soudan¹⁵⁷. Le dernier gouverneur-général britannique du Soudan, Sir Knox Helm, encouragea al-Azharī à déclarer l'indépendance du Soudan avant l'expiration de

¹⁵³ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 132 ; BLEUCHOT H., 1989(b), p. 217.

¹⁵⁴ HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 139.

¹⁵⁵ LUCE William, "The Sudan", a Contribution to the Report of the Summer School at Baliol College, Oxford on "Colonialism and the Transfer of Power", 1956, SAD 959/9/10 ; BESHIR M. O., 1977 (1974¹), p. 179-180 ; BLEUCHOT H., 1989(b), p. 221 ; ROBERTSON J. W., 1994, p. 43 ; HANES III W. T., 1995, p. 166 ; 'ALĪ ṬAHA Fayṣal 'A. al-R., 1998, p. 667-668. Pour les résultats détaillés des élections cf. ABUSHOUK A. I., 2010, p. 226.

¹⁵⁶ ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 223. Après la répression des Frères musulmans, celle des communistes égyptiens par Nasser aliéna les communistes soudanais à leur tour.

¹⁵⁷ Ibid.

la période de transition¹⁵⁸. Ce furent peut-être les violentes manifestations des néo-Mahdistes à l'occasion de l'inauguration du premier parlement soudanais (1^{er} mars 1954) qui convainquirent al-Azharī de renoncer à une union soudano-égyptienne. Ou la formation, à l'initiative de trois ex-ministres NUP (dont Mīrghanī Ḥamza), d'un parti indépendantiste (Republican Independence Party) en janvier 1955. Peut-être la coopération avec l'Egypte avait-elle été uniquement un moyen de l'emporter sur les néo-Mahdistes pour atteindre plus facilement le but ultime de l'indépendance¹⁵⁹.

Dans tous les cas, al-Azharī déclara le 16 mars 1955 qu'il appuyait l'indépendance du Soudan. A l'été 1955, la grande majorité des forces politiques soudanaises favorisaient l'indépendance totale, à l'exception d'une petite faction du NUP menée par Muḥammad Nūr al-Dīn. Après avoir obtenu des promesses de fédération, les députés sud-soudanais acceptèrent de valider la déclaration d'indépendance du Soudan (19 décembre 1955)¹⁶⁰. Le 1^{er} janvier 1956, le pays devenait officiellement indépendant. Cependant, les violences entre Sudistes et Nordistes qui avaient éclaté en Equatoria quelques mois avant l'indépendance (août 1955) ne présageaient rien de bon pour l'avenir du Soudan réunifié. Sous le gouvernement de coalition Umma-PDP (juin 1956 - novembre 1958)¹⁶¹ et plus encore sous la dictature militaire du général Ibrāhīm 'Abbūd (1958-1964), les tensions entre le Nord et le Sud évoluèrent vers une véritable guerre civile, qui allait ravager le Soudan pendant près d'un demi-siècle.

¹⁵⁸ HANES III W. T., 1995, p. 167.

¹⁵⁹ ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 221-222 ; NIBLOCK T., 1987, p. 195, 203 ; BLEUCHOT H., 1989(b), p. 221 ; DENG F. M., 1995, p. 57.

¹⁶⁰ BLEUCHOT H., 1989(b), p. 222.

¹⁶¹ Le People's Democratic Party (PDP) fut créé par des dissidents du NUP qui, avec l'aide de l'Umma, contraignirent al-Azharī à démissionner le 30 juin 1956.

2. De l'éducation pour l'Empire à l'éducation contre l'Empire

Nous esquisserons dans ce chapitre la toile de fond éducative de l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire. La première section (A) est consacrée à l'évolution globale des politiques éducatives dans l'Afrique coloniale britannique de la première moitié du XX^e siècle. La seconde section (B) retrace d'abord les grandes articulations des politiques scolaires britanniques au Soudan. Elle se focalise ensuite sur le vaste chantier de réformes ouvert par les pédagogues coloniaux du Soudan à partir de 1934. Ces éléments nous permettront de situer l'histoire scolaire soudanaise à la fois dans des problématiques très larges, communes à l'ensemble de l'Afrique britannique, et dans des dynamiques historiques plus circonscrites, spécifiques au Soudan anglo-égyptien.

Les pages qui suivent mettent en évidence de multiples connexions et processus parallèles entre le Soudan et l'Afrique britannique des années 1930-1950. La similarité de certaines philosophies et politiques éducatives, la circulation des éducateurs entre les différents territoires et la diffusion de modèles pédagogiques à travers des revues et publications coloniales sont quelques-unes parmi les manifestations les plus évidentes des convergences entre le Soudan et d'autres régions de l'Afrique britannique.

Dans un cas comme dans l'autre, l'éducation coloniale évolua de manière significative au cours de la première moitié du XX^e siècle. Les politiques scolaires d'étroite envergure qui visaient à alimenter l'appareil administratif de l'Etat colonial tout en maintenant la grande majorité de la population dans une ignorance que l'on croyait docile (éducation *pour* l'Empire) firent place à une politique d'expansion scolaire, à une dynamique de réforme éducative et à une multitude d'initiatives pédagogiques extrascolaires destinées à former ceux que l'on considéraient désormais comme les citoyens de futurs Etats indépendants (éducation *contre* l'Empire). Le moment charnière de cette transformation correspondait grosso modo à la Seconde Guerre mondiale. Au Soudan le tournant se dessinait déjà dans les années 1937-1939.

A. La révolution éducative dans l'Afrique coloniale britannique (1900-1960)

Les politiques éducatives britanniques en Afrique n'étaient ni figées dans le temps, ni uniformes à travers le continent. A la différence des Français, les Britanniques accordaient une grande importance aux décisions fondées sur l'expérience empirique des « hommes de terrain » (*men on the spot*) qu'étaient les fonctionnaires postés dans les protectorats et colonies africains. En outre, il convient de souligner avec Whitehead l'absence d'une stratégie claire sur le long terme et les dimensions réduites des moyens financiers et humains dédiés à l'éducation¹. En général, l'évolution des politiques éducatives dans les territoires coloniaux était conditionnée par cinq facteurs majeurs :

- (1) l'influence du gouverneur et des fonctionnaires coloniaux
- (2) les relations entre le gouvernement et les missions chrétiennes
- (3) l'impact local des rapports sur l'éducation publiés sous l'égide du CO
- (4) la configuration de l'économie locale
- (5) l'attitude des populations locales à l'égard de la scolarisation

En dépit de variations régionales certaines, l'on peut distinguer trois grandes périodes dans l'histoire de l'éducation de l'Afrique britannique. Depuis les années 1890 jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, la Grande-Bretagne intervint très peu dans les affaires éducatives. Cette politique – qui n'en était pas tout à fait une – de laissez-faire donnait carte blanche aux missions chrétiennes. Enthousiastes à l'idée d'apporter la lumière aux peuples « primitifs » du continent noir, les missionnaires ne se firent pas prier. Le projet d'évangélisation passait nécessairement par des formes d'instruction prodiguées aux indigènes, qui satisfirent les gouvernements coloniaux britanniques dans un premier temps.

La seconde période s'étend de 1923 à 1940 et pourrait être nommée « l'ère de l'éducation indigène » (*native education*). Elle fut marquée par une implication croissante de l'administration coloniale – locale et métropolitaine – dans le champ éducatif. D'autres acteurs importants apparurent à cette époque, en particulier des fondations philanthropiques et des anthropologues. La définition de ce que devait être la *native education* nourrit l'un des débats les plus controversés de l'Afrique britannique de l'entre-deux-guerres.

¹ WHITEHEAD C., 1981, p. 74.

La troisième période, enfin, débuta avec la Seconde Guerre mondiale pour s'achever au moment des indépendances (1940-1960). Anticipant à plus ou moins long terme le crépuscule de l'Empire britannique, les éducateurs coloniaux s'engagèrent dans un projet paterno-progressiste destiné à préparer les Africains à l'autogouvernance et à la souveraineté nationale. Les politiques éducatives furent élargies à la sphère émergente du développement. Cette section explore un peu plus en profondeur comment, en l'espace d'une génération, l'Afrique britannique passa d'un Lugard (éducation *pour* l'Empire) à un Creech-Jones (éducation *contre* l'Empire).

1. Le laissez-faire britannique dans les colonies africaines

Jusqu'au début des années 1920, les politiques éducatives britanniques dans les territoires coloniaux africains se caractérisèrent généralement par une attitude de laissez-faire. Les affaires éducatives étaient gérées presque exclusivement par les missions chrétiennes. Certes, les administrations coloniales locales n'étaient pas totalement absentes du champ éducatif. Mais le Nigeria et le Nord-Soudan mis à part, il semble que les initiatives gouvernementales en la matière, notamment en Gold Coast et en Afrique de l'est, fussent demeurées très timides à cette époque².

L'implication minimale des autorités britanniques ne devrait pas nous surprendre. Avant même l'obstacle financier, figurant en bonne position dès lors qu'il s'agissait d'investir dans les colonies³, la conception des rapports entre l'Etat – a fortiori l'Etat colonial – et la société qui prévalait alors permet d'expliquer le laissez-faire des premières décennies. L'Etat-providence n'existait pas encore dans la Grande-Bretagne du début du XX^e siècle. Le gouvernement ne se percevait pas et n'était pas perçu comme responsable de la santé, de l'éducation et du bien-être des citoyens⁴. Inspiré des théories de l'économiste John M. Keynes, le *welfare state* britannique allait seulement se développer dans les années 1930 et 1940, notamment sous l'impulsion de William H. Beveridge⁵.

² HETHERINGTON P., 1978, p. 111 ; WHITEHEAD C., 2005, p. 441 ; OMOLEWA M., 2006, p. 268.

³ LEE J. M., 1967, p. 74. Afin de solliciter le trésor métropolitain au minimum les Britanniques favorisaient l'autosuffisance économique (*economic self-sufficiency*) de leurs colonies.

⁴ WHITEHEAD C., 1981, p. 75 ; KALLAWAY P., 2005, p. 346.

⁵ Auteur d'un rapport important sur les assurances sociales : *Social Insurance and Allied Services: Report*. Londres, His Majesty's Stationary Office, 1942, 244 p.

Etroitement lié à des objectifs évangélistes, le type d'éducation dispensé par les missionnaires en Afrique était calqué sur des modèles scolaires européens. Cet enseignement académique se fondait sur le principe d'un curriculum considéré comme universel et approprié à tous les élèves, quel que soit leur bagage culturel. Dans cette perspective, seuls les savoirs occidentaux étaient valides⁶. L'enseignement de la langue anglaise était primordial pour permettre aux Africains d'accéder aux textes bibliques. Les langues locales étaient parfois transcrites en caractères latins pour être utilisées comme médium d'instruction. Tel était le cas dans le Kenya des années 1900-1924⁷.

Souvent taxés de conservateurs au sein de leur propre société, les missionnaires implantés à travers l'Afrique britannique introduisirent des concepts radicalement nouveaux dans les sociétés africaines. La valeur accordée à l'individu, à ses choix et à ses responsabilités, par exemple, tranchait nettement avec les conceptions africaines de la vie en collectivité⁸. La moralité chrétienne devait se substituer à des croyances et des pratiques religieuses considérées comme immorales. L'enseignement de la littérature⁹ et de l'arithmétique participaient d'une entreprise de dissémination de connaissances et de valeurs européennes. Au Kenya, la transmission de savoirs à travers le support de l'écrit et la pratique du calcul par le biais d'exercices tirés de manuels britanniques ancrèrent rapidement la légitimité du savoir occidental. Mais les problèmes mathématiques proposés aux élèves Kikuyu contenaient des références culturelles totalement étrangères. Ils brisaient inconsciemment des tabous locaux, par exemple le fait de compter des êtres vivants¹⁰.

⁶ KALLAWAY P., 2005, p. 342-343.

⁷ NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 111. Le principe d'un enseignement africain dans les langues vernaculaires fut adopté par le conseil missionnaire international (International Missionary Council) en 1926 : WINDEL A., 2009, p. 10.

⁸ HETHERINGTON P., 1978, p. 111.

⁹ Encore d'usage peu répandu, ce terme d'origine québécoise correspond à l'anglais *literacy*, à savoir la capacité à lire et à écrire dans une langue donnée. C'est la définition à laquelle nous souscrivons ici. Notons qu'avec la transformation des technologies de communication et la prise de conscience des difficultés à mesurer la littératie d'une population, la définition et les techniques d'évaluation de la littératie ont considérablement évolué ces dernières années. Les compétences *dérivées* de la faculté à lire, à comprendre et à produire un texte, notamment le traitement et l'usage de l'information, se situent au cœur des définitions actuelles de la littératie.

Cf. UNESCO, *Towards Information Literacy Indicators*. Paris, UNESCO, 2008, 44 p. [en ligne] http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf et UNESCO Institute for Statistics, *International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data*. Montréal, 2008, 82 p. [en ligne] http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Literacyreport2008_en.pdf (13 décembre 2011).

¹⁰ NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 112-114.

Les missionnaires des deux premières décennies allaient être sévèrement critiqués dans les milieux coloniaux britanniques, notamment par des partisans de l'administration indirecte (Lord Lugard, Julian Huxley, Margery Perham). Dans les années 1920 et 1930, ceux-ci les accusèrent d'avoir contribué à la dislocation des sociétés africaines traditionnelles en tentant d'imposer d'un seul coup des idées et des pratiques européennes. Leur zèle évangéliste leur avait amenés à confondre le christianisme et la civilisation occidentale. Tout en étant superficielle, l'introduction de changements était trop brutale¹¹.

2. Quelle éducation pour les Africains ? Les leçons de l'expérience indienne

A partir des années 1920, les acteurs des politiques éducatives de l'Afrique britannique se multiplièrent et se diversifièrent. Non seulement le Colonial Office s'impliqua-t-il de plus en plus dans le domaine, mais également des fondations philanthropiques américaines, des chercheurs britanniques (avant tout linguistes et anthropologues) et des intellectuels africains.

Un comité chargé de l'éducation indigène dans les colonies africaines fut créé au sein du Colonial Office en 1923, l'Advisory Council for Native Education in Tropical Africa (ACNETA). C'était la première fois que le CO appréhendait l'Afrique britannique dans son ensemble pour définir les principes d'une politique éducative¹². Dans son premier rapport (1925), l'ACNETA légitimait et encourageait une réelle implication de l'administration coloniale dans les affaires éducatives pour deux motifs : la croissance des revenus issus des territoires africains et le principe de *trusteeship* sanctionné par la Société des Nations (SDN), en vertu duquel la puissance coloniale était responsable du « *progrès moral de la population indigène* »¹³. Les missionnaires ne mirent pas pour autant la clé sous la porte, loin s'en faut. Leurs activités éducatives bénéficièrent au contraire de subventions gouvernementales. Mais ils devaient désormais se conformer aux régulations édictées par l'administration coloniale et soumettre leurs écoles à des inspections régulières¹⁴.

¹¹ HETHERINGTON P., 1978, p. 112.

¹² WINDEL A., 2009, p. 8. En 1929 l'ACNETA fut étendu à toutes les colonies britanniques et renommé l'Advisory Committee on Education in the Colonies (ACEC). Sur l'évolution des politiques de l'ACEC et leur impact sur l'histoire des colonies britanniques cf. CLATWORTHY F. J., 1969 et WHITEHEAD C., 1991.

¹³ Colonial Office, 1925, p. 3.

¹⁴ Ibid., p. 3, 5. Sur la contribution des missions protestantes aux théories, politiques et pratiques éducatives dans l'Afrique coloniale britannique de 1910 à 1938 cf. KALLAWAY P., 2009.

L'Afrique coloniale britannique fut, dans les années 1920 et 1930, une arène dans laquelle s'affrontèrent deux conceptions radicalement différentes de l'éducation indigène. La première génération de missionnaires, la majorité des Africains et quelques intellectuels britanniques favorisaient une instruction scolaire modelée sur l'enseignement occidental. Cette éducation de type « académique » se concentrait sur les trois R (*Reading, wRiting, aRithmetic*) et l'apprentissage de la langue anglaise¹⁵. A l'inverse, les fonctionnaires coloniaux britanniques, certains missionnaires et des fondations philanthropiques américaines actives en Afrique (le Phelps-Stokes Fund par exemple) préconisaient ce qui était appelé l'éducation « adaptée » (*adapted education*). Selon cette conception, les indigènes avaient des besoins auxquels ne pouvait répondre une instruction académique à l'occidentale. L'éducation adaptée avait pour objectif de préparer les jeunes Africains à la vie rurale et de préserver les cultures indigènes afin d'éviter les effets « détribalisateurs » d'un curriculum scolaire à l'europpéenne¹⁶.

Les discussions autour de ces deux modèles éducatifs se nourrissaient d'un débat international sur les bienfaits respectifs de l'instruction littéraire et de l'éducation progressive inspirée des idées du philosophe et pédagogue américain John Dewey¹⁷. Elles reflétaient également la quête permanente d'une solution à l'un des plus grands dilemmes coloniaux de l'entre-deux-guerres : comment éduquer sans émanciper ? L'éducation des indigènes était en effet à double tranchant. En tant que moyen de contrôle et d'assujettissement, elle pouvait constituer un puissant outil dans la réalisation de l'Empire. Elle formait les élèves à respecter, à obéir et à administrer. En même temps, elle offrait l'une des voies les plus fécondes (« dangereuses » auraient dit les administrateurs coloniaux d'alors) de remise en cause de l'autorité coloniale. Le gouffre entre la réalité vécue et les idées, images et valeurs transmises à l'école pouvait amener le sujet colonisé à questionner la légitimité du système colonial¹⁸. La nécessité d'éduquer sans subvertir s'imposait à tous les éducateurs, aussi bien dans l'Algérie française et le Congo belge que dans les différents territoires de l'Afrique britannique¹⁹.

¹⁵ KALLAWAY P., 2005, p. 343 ; WINDEL A., 2009, p. 14. Parmi les intellectuels britanniques partisans de ce modèle se trouvait l'éducateur A. Victor Murray.

¹⁶ Colonial Office, 1925, p. 4 ; KALLAWAY P., 2005, p. 343 -344. L'éducation des indigènes dans l'Afrique occidentale française (AOF) de l'entre-deux-guerres présente certaines similarités avec l'éducation adaptée telle qu'elle fut pensée et pratiquée dans l'Afrique britannique. Cf. KELLY G. P., 1984 (1978¹) et GAMBLE H., 2009.

¹⁷ Dewey développa le concept d'un programme scolaire centré sur les besoins, les envies et les aptitudes de l'enfant (*children-centred curriculum*), soulignant l'importance de l'expérience personnelle de chaque apprenant. Cf. DEWEY John, *Experience and Education*. New York, Macmillan, 1938, XII + 116 p.

¹⁸ AL-GADDĀL M. S., 1993, p. 388-389 ; DEPAEPE M., 2003, p. 13.

¹⁹ MANGAN J. A., 1987, p. 141-144 ; BELKAÏD M., 1995, p. 244-246 ; DEPAEPE M., 2003, p. 11-13 ; KADRI A., 2007, p. 20-21.

Les administrateurs britanniques des dépendances et colonies africaines s'aidèrent de l'expérience britannique en Inde pour faire face à ce problème. La victoire des Anglicistes sur les Orientalistes dans l'Inde des années 1830 et l'établissement d'universités à Calcutta, Bombay et Madras en 1857 avaient assuré la prééminence de modèles scolaires et académiques anglais dans l'Inde de la seconde moitié du XIX^e siècle²⁰. Dans les années 1870, le nombre de diplômés indiens sans emploi avait atteint des proportions inquiétantes. La presse indienne regorgeait de critiques à l'égard du Raj (gouvernement britannique). Les administrateurs britanniques commencèrent à percevoir la classe indienne instruite comme une menace réelle vis-à-vis du régime. Après la fondation du congrès national indien (1885), ils conclurent que la décision de promouvoir une éducation anglaise avait été contre-productive sur le plan politique²¹.

L'expérience indienne servit de contre-modèle à plusieurs générations d'administrateurs coloniaux en Afrique jusqu'aux années 1940. Les conséquences assignées à l'éducation « littéraire » qui avait été prodiguée aux Indiens étaient perçues comme désastreuses. En 1904, Lord Cromer écrivait à Wingate, gouverneur-général du Soudan :

*« En ce qui concerne l'Inde, à laquelle M. Currie [directeur de l'éducation au Soudan] fait allusion [dans son rapport], nous avons peut-être quelques détails à apprendre, mais rien sur les politiques éducatives, sinon que l'Inde nous enseigne ce qu'il ne faut pas faire. »*²²

Vingt ans plus tard, Lord Lugard déplorait le fait que les « *leçons de l'Inde* » n'avaient pas été tirées dans les colonies africaines. Pour le théoricien de l'administration indirecte, le système éducatif indien du XIX^e siècle, basé sur un enseignement littéraire, avait été un échec complet. Il avait produit des jeunes générations d'Indiens indisciplinés, prêts à remettre en question toutes les formes d'autorité. Au Nigeria et au Sierra Leone, selon Lugard, ce type d'éducation avait déjà commencé à faire des ravages : les Africains instruits méprisaient le travail de la terre et avaient perdu contact avec leur propre société²³.

²⁰ GOSH S. C., 1993, p. 184-186 ; SETH S., 2007, p. 2.

²¹ GOSH S. C., 1993, p. 192-193.

²² "Correspondence from Cromer Regarding his Dissatisfaction at Currie's Report on the State of Education in the Sudan", 3 février 1904, SAD 275/2/2. Le soulignement de la négation est de Cromer.

²³ LUGARD F. D., 1965 (1922¹), p. 426-429. Lugard tirait sa critique de l'éducation indienne d'un ouvrage très influent sur la question, qui dénonçait le caractère élitiste du système indien, l'usage de l'anglais, la formation exclusivement intellectuelle qui était dispensée et le décalage des enseignements par rapport à la société et à l'environnement quotidien des élèves : CHIROL V., 1910, p. 207-208, 216.

C'était avec l'intention de ne pas reproduire en Afrique les écueils du contre-modèle indien que les administrateurs et les pédagogues coloniaux britanniques adoptèrent avec enthousiasme l'idée d'une éducation « adaptée » aux indigènes²⁴. La mise en œuvre la plus aboutie de cette idée se traduisit par l'établissement des écoles Jeanes (du nom d'une fondation américaine créée en 1907) au Kenya, au Nyasaland, en Rhodésie du Nord et du Sud, au Liberia et à Zanzibar entre 1925 et 1938. Le programme des écoles Jeanes s'inspirait largement de l'enseignement technique dispensé dans les collèges « noirs » (*Negro colleges*) du Sud des Etats-Unis, en particulier des collèges Tuskegee (Alabama) et Hampton (Virginie)²⁵. Au Kenya, les éducateurs s'efforcèrent d'améliorer les techniques d'agriculture africaines à l'aide des connaissances scientifiques occidentales. L'accent était mis sur la vie rurale, les valeurs « traditionnelles » des sociétés tribales, les langues locales (l'anglais n'était pas enseigné) et un programme d'études africanisé en termes de contenus et de méthodes. L'éducation technique visait non seulement à empêcher la formation d'une classe instruite « détribalisée » et politisée, mais également à permettre de substituer aux artisans indiens relativement chers une main d'œuvre africaine très bon marché. En ce sens elle servait aussi bien les intérêts des administrateurs que des colons européens au Kenya²⁶.

Dans l'ensemble les Africains étaient hostiles aux programmes agricoles et techniques et à l'absence de l'enseignement d'anglais qui caractérisaient les écoles Jeanes et les établissements scolaires du Tanganyika. A leurs yeux l'éducation adaptée, associée à un statut social inférieur, offrait des perspectives professionnelles très peu attrayantes²⁷. Au Kenya, ils préféraient recevoir une formation académique à l'Alliance School, une école secondaire qui permettait d'accéder à des postes bien rémunérés dans l'administration ou de poursuivre des études supérieures au collège de Makerere (Ouganda)²⁸. A partir de la fin des années 1920, la volonté des indigènes de contourner l'éducation adaptée se traduisit par le développement d'un système scolaire africain indépendant. Ces écoles, telles que celles gérées par la Kenya Independent Schools Association (KISA), employaient des enseignants africains et offraient un programme de type académique qui incluait l'enseignement de la langue anglaise²⁹.

²⁴ HETHERINGTON P., 1978, p. 113-114 ; WHITEHEAD C., 2005, p. 442.

²⁵ KING K. J., 1971, p. 99-100, 105-107, 156, 197. Le Tuskegee Negro College avait été fondé en 1881 par Booker T. Washington, un métisse qui préconisait une éducation technique, directement utile aux secteurs agricole et industriel, pour la population afro-américaine non instruite du Sud des Etats-Unis.

²⁶ Ibid., p. 104-105, 115 ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 116-117.

²⁷ BONINI N., 2003 ; KÜSTER S., 2007, p. 92-93.

²⁸ KING K. J., 1971, p. 161. Cf. aussi LEE J. M., 1967, p. 160.

²⁹ NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 129, 131, 134 ; WINDEL A., 2009, p. 16. Sur la question controversée de la langue d'instruction dans l'Afrique de l'entre-deux-guerres cf. WHITEHEAD C., 1995. Pour

Le modèle de l'éducation adaptée fut l'objet de vives critiques dès la fin des années 1920. A l'issue d'un voyage en Afrique en 1927-1928, Victor Murray ridiculisa le terme « adaptation » en affirmant que dans la pratique il ne signifiait guère plus que d'enseigner à l'aide d'exemples locaux. A ses yeux, les défenseurs de l'éducation adaptée ne prenaient pas en compte la transformation culturelle de l'Afrique qui, engendrée par l'expansion coloniale européenne, était déjà une réalité irréversible³⁰. Pour sa part, l'anthropologue Bronislaw Malinowski³¹ dénonça au début des années 1940 les méfaits des deux modèles concurrents, l'éducation académique européenne et l'éducation adaptée. D'un côté, une éducation à l'occidentale dispensée à des Africains voués à travailler dans les champs ou en usine ne pouvait qu'aboutir à un décalage injuste et néfaste entre les attentes suscitées et la réalité d'un mode de vie plus que modeste. D'un autre côté, le principe d'une *éducation africaine pour les Africains* n'était qu'un slogan trompeur, d'abord par ce qu'une éducation authentiquement africaine pouvait difficilement être prodiguée dans des écoles dirigées par des Européens, ensuite parce que ce type d'éducation contribuait, dans la réalité, à maintenir les Africains au plus bas niveau de la hiérarchie sociale dans les colonies à population mixte. La solution idéale au dilemme éducatif se situait quelque part entre les deux modèles³². Quant aux élites intellectuelles africaines et afro-américaines, elles percevaient l'éducation adaptée comme une tentative délibérée, de la part des fonctionnaires coloniaux britanniques, de marginaliser les Africains sur le plan socioéconomique afin de perpétuer leur domination sur le continent³³.

une étude comparative des politiques éducatives « assimilationnistes » et « adaptationnistes » en Gold Coast et au Tanganyika durant la période 1925-1953 cf. MCLEAN M., 1978.

³⁰ MURRAY A. V., 1929, p. 162, 304-307, cité par WINDEL A., 2009, p. 14.

³¹ Considéré comme le père de l'anthropologie sociale, ce Britannique d'origine polonaise est à l'origine du courant fonctionnaliste. Son célèbre ouvrage *Argonauts of the Western Pacific* (1922) définit les méthodes de l'enquête anthropologique que plusieurs générations d'anthropologues employèrent et développèrent par la suite. Nous recroiserons Malinowski dans le dernier chapitre de la thèse.

³² MALINOWSKI B., 1943, p. 655.

³³ WHITEHEAD C., 1981, p. 73 ; OMOLEWA M., 2006, p. 281 ; KÜSTER S., 2007, p. 93 ; WINDEL A., 2009, p. 14-15. Le caractère délibéré d'une politique éducative visant à maintenir le rapport de force colonial fait débat : WHITEHEAD C., 2005, p. 444-448. Kallaway suggère une interprétation nuancée, selon laquelle les partisans de l'éducation adaptée (T. J. Jones, C. T. Loram, J. H. Oldham) en avaient eux-mêmes une vision ambivalente. Ils la trouvaient pertinente pour répondre aux besoins des Africains sans pour autant que sa valeur en tant qu'instrument de contrôle social et politique ne leur échappe : KALLAWAY P., 2005, p. 345.

3. Les discours développementalistes du nouvel Etat-providence colonial

La montée des tensions dans l'arène politique internationale de la fin des années 1930 fut concomitante avec un tournant majeur dans l'histoire de l'éducation coloniale en Afrique. Dans les années 1940, ce qui était jusque-là désigné comme la *native education* fit place à la *mass education* et au *community development*. Il ne s'agissait pas seulement de la substitution d'un terme par un autre. L'émergence de discours développementalistes dans les milieux coloniaux participait de l'inflexion générale de l'impérialisme britannique vers une démarche paterno-progressiste en Afrique. Plusieurs facteurs y contribuèrent, dont les plus importants étaient l'amplification du débat public sur le sens et la nature du projet colonial, les retombées sociales de la Grande dépression en Europe et dans les colonies, la pression croissante des mouvements nationalistes africains et l'ébranlement des fondements politiques et idéologiques de l'impérialisme britannique durant la Seconde Guerre mondiale. Ce dernier facteur a déjà été examiné dans le chapitre précédent. Passons rapidement les autres en revue.

Dès la fin des années 1920 mais surtout dans les années 1930, le débat sur le rôle des colonisateurs britanniques en Afrique s'intensifia dans les milieux intellectuels britanniques en métropole et dans les colonies. Il engageait, outre Murray et Malinowski, des personnalités telles que Norman Leys au Kenya, William H. Macmillan en Afrique du Sud, Leonard Woolf, Leonard Barnes, Lucy Mair, Margery Perham et William M. Hailey³⁴. Les tentatives de contrôler les effets des transformations sociales induites par la présence coloniale, typiques des années 1920, étaient désormais considérées comme illusoires³⁵. Les politiques coloniales en matière d'éducation étaient critiquées à plusieurs égards. Tout d'abord, l'idée d'une éducation adaptée aux Africains, nous l'avons vu, suscitait des critiques de plus en plus vives. Ensuite, l'expansion des services éducatifs était jugée trop lente et trop circonscrite. En 1939, une petite minorité d'enfants étaient scolarisés, dont la plupart n'allaient pas au-delà du niveau primaire. Malgré le manque de fiabilité des statistiques scolaires de l'époque et l'hétérogénéité

³⁴ HETHERINGTON P., 1978, p. 120-122 ; KALLAWAY P., 2005, p. 347-348 ; WHITEHEAD C., 2005, p. 444. Cf. MACMILLAN William M., *The Cape Colour Question: A Historical Survey*. Londres, Faber & Gwer, 1927, XVI + 304 p. ; WOOLF Leonard, *Imperialism and Civilization*. Londres, Hogarth Press, 1928, 134 p. ; LEYS Norman, *A Last Chance in Kenya*. Londres, Hogarth Press, 1931, 173 p. ; MAIR Lucy P., *An African People in the Twentieth Century*. Londres, G. Routledge & Sons, 1934, XV + 300 p. ; BARNES Leonard, *The Duty of Empire*. Londres, Gollancz, 1935, 318 p. ; MALINOWSKI Bronislaw, "Native Education and Culture Contact", *International Review of Missions*, Vol. 25, 1936, p. 480-515 ; PERHAM Margery, *Native Administration in Nigeria*. Londres, Oxford University Press, 1937, XII + 404 p. ; HAILEY William M., *An African Survey: A Study of Problems Arising in Africa South of the Sahara*. Londres, Oxford University Press, 1938, XXVIII + 1837 p. La volumineuse étude de Hailey eut un impact décisif sur les politiques coloniales britanniques en Afrique.

³⁵ WHITEHEAD C., 1981, p. 73.

des systèmes scolaires dans les différents territoires, le tableau ci-dessous (fig. 1), produit en 1946 par un anthropologue allemand, indique à quel point la scolarisation était encore très peu répandue au Soudan et en Afrique de l'est à cette époque :

Figure 1 : Scolarisation des enfants dans les écoles « primaires » du Soudan et de l'Afrique de l'est britannique (1937-1943)³⁶

	Soudan	Ouganda	Kenya	Tanganyika	Total / moyenne
Année du rapport	1940	1943	1937	1938	-
Nombre d'élèves	32'000	71'372	48'644	73'169	225'185
% de l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés	2	8	6	5	5

Ce dont les gouvernements coloniaux étaient accusés, en somme, était de ne pas faire profiter aux Africains des avantages de la civilisation européenne, en particulier de l'éducation. Aux yeux de leurs détracteurs, ils violaient le principe de *trusteeship* institué par le traité de Versailles³⁷.

Dans les années 1930, une crise économique de portée mondiale affecta durement l'Europe et les colonies, accompagnée de taux de chômage sans précédent. L'agitation sociale et l'apparition d'une demande internationale en faveur d'un plus grand interventionnisme étatique poussèrent les administrateurs britanniques à s'impliquer davantage dans les affaires éducatives des territoires coloniaux³⁸. Le développement de l'Etat-providence britannique (*welfare state*) au début des années 1940 se répercuta sur la façon dont les administrateurs percevaient leurs responsabilités vis-à-vis des sociétés colonisées. Sans entrer dans les détails, il faut également prendre en compte le rôle des élites intellectuelles africaines qui, à travers leurs revendications sociales et politiques, contribuèrent à l'inflexion des politiques éducatives coloniales³⁹.

³⁶ Tableau repris de WIESCHHOFF H. A., 1946, p. 391. Les données soudanaises englobent sans doute le Nord et le Sud-Soudan, se référant aux écoles élémentaires (7-11 ans) et intermédiaires (11-15 ans).

³⁷ WHITEHEAD C., 2005, p. 443-444.

³⁸ PEARCE R. D., 1982, p. 12-14, 20 ; KALLAWAY P., 2005, p. 347.

³⁹ Cf. PERHAM M., 1961, p. 25, 59, 118, 130 ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 134 ; KALLAWAY P., 2005, p. 346 ; KÜSTER S., 2007, p. 94-97.

Le mémorandum sur l'éducation des Africains publié en 1935 par l'ACEC (successeur de l'ACNETA) laisse déjà apercevoir une évolution discursive intéressante par rapport à 1925. A commencer par le titre du document : il ne s'agissait plus de « *la politique éducative dans l'Afrique tropicale britannique* » mais de l'« *éducation des communautés africaines* [education of African communities] »⁴⁰. Auparavant absents, les colonisés apparaissaient en tant qu'êtres humains, en tant que sociétés. Bien que rédigé plusieurs années avant la guerre, le mémorandum de 1935 énonçait déjà une série de recommandations qui allaient être reprises une décennie plus tard. Ainsi en était-il de l'inclusion des politiques éducatives dans des projets socioéconomiques plus larges (agriculture, santé) touchant au mode et au niveau de vie des populations. La formation des enseignants était reconnue comme le vecteur essentiel d'une amélioration de la qualité des enseignements. De manière générale, le rapport préfigurait le virage paterno-progressiste de l'impérialisme britannique dans la mesure où il soulignait à la fois l'inévitabilité et la désirabilité des « *changements* » qui étaient en train de transformer les sociétés africaines⁴¹.

Les Colonial Development and Welfare Acts de 1940 et 1945 inaugurèrent une nouvelle ère dans l'histoire des politiques coloniales britanniques en Afrique. Pour la première fois, la Grande-Bretagne investissait des sommes importantes dans des projets de « développement » encore vaguement définis qui devaient bénéficier avant tout aux populations colonisées⁴². Le statut formel du Soudan en tant que Condominium l'excluait de la liste des territoires auxquels ces fonds étaient destinés⁴³. Cependant, nous le verrons par la suite, cela n'empêcha pas les éducateurs du Soudan de développer des projets analogues à ceux entrepris dans les colonies formelles de l'Empire britannique.

Après les memoranda de 1925 et de 1935, le comité à l'éducation du CO produisit un troisième rapport au cours de la Seconde Guerre mondiale. Intitulé *Mass Education in African Society*, il reflétait clairement l'évolution, sinon l'élargissement, des objectifs coloniaux britanniques entre les années 1920 et les années 1940. Initialement limité au maintien de la loi et de l'ordre public, le cahier des charges des gouvernements coloniaux s'étendait désormais

⁴⁰ Cf. respectivement Colonial Office, 1925 et Colonial Office, 1935.

⁴¹ Colonial Office, 1935.

⁴² WINDEL A., 2009, p. 9 ; KALLAWAY P., 2005, p. 341. Un premier Colonial Development Act avait été promulgué en 1929, mais il limitait les subventions étatiques à des projets techniques et économiques. Il visait à stimuler le commerce colonial au bénéfice de la Grande-Bretagne plutôt qu'à contribuer au développement des sociétés indigènes : *ibid.*, p. 346 note 42 ; HOLMES B., 1967, p. 8.

⁴³ WIESCHHOFF H. A., 1946, p. 383 ; BEASLEY I., 1992, p. 382 note 4.

aux conditions de vie et au murissement politique des populations indigènes. Les trois objectifs majeurs des politiques coloniales en Afrique étaient définis comme suit :

- « (1) *L'amélioration de la santé et des conditions de vie des populations*
- (2) *L'amélioration de leur bien-être [well-being] dans le domaine économique*
- (3) *Le développement d'institutions politiques jusqu'à ce que la population soit capable de s'autogouverner de manière effective »*⁴⁴

La montée du parti travailliste britannique dans les années 1940 eut un impact important moins sur la formulation de l'approche coloniale paterno-progressiste que sur sa mise en œuvre. De partenaire dans une coalition gouvernementale majoritairement conservatrice (1940-1945) il s'éleva au rang de parti dominant dans le gouvernement de 1945-1951. La victoire électorale du Labour en 1945 et la nomination d'Arthur Creech-Jones au poste de secrétaire d'Etat aux colonies (1946-1950) suscitèrent de grands espoirs au sein des élites africaines. Celles-ci avaient toutes les raisons de croire que les travaillistes allaient rapidement accorder l'indépendance aux colonies puisque même un conservateur (Oliver Stanley) avait présenté l'autogouvernance comme l'objectif officiel du gouvernement britannique en 1943⁴⁵. Elles durent vite déchanter. Le gouvernement travailliste ne se distingua pas radicalement de son prédécesseur si ce n'est qu'il propulsa sur le devant de la scène des politiciens dotés d'une empathie sincère à l'égard des aspirations des peuples colonisés⁴⁶. Cependant, l'Afrique était à leurs yeux encore trop primitive et sous-développée pour pouvoir accéder immédiatement à la souveraineté nationale. En outre, la machinerie complexe que constituait l'administration de l'Empire colonial ne se laissait pas facilement manœuvrer⁴⁷.

Sous la houlette de Creech-Jones et de Christopher Cox (conseiller à l'éducation du secrétaire d'Etat aux colonies de 1940 à 1961, anciennement directeur de l'éducation au Soudan [1937-1939]), le CO s'engagea résolument dans une politique de développement des colonies africaines, à coups de programmes décennaux qui réservaient une place de choix à l'éducation⁴⁸. Le nombre de nouveaux fonctionnaires recrutés annuellement dans le Colonial

⁴⁴ Colonial Office, 1943, p. 4.

⁴⁵ PEARCE R. D., 1982, p. 116.

⁴⁶ LEE J. M., 1967, p. 99 ; HEINLEIN F., 2002, p. 11.

⁴⁷ PEARCE R. D., 1982, p. 105, 122-124.

⁴⁸ "Educating the African: Use of Mass Methods", 1948 ; WHITEHEAD C., 2005, p. 446. Cf. les articles suivants signés Creech-Jones : CREECH-JONES A., 1949(a) et Id., 1949(b). Sur le personnage et la carrière de Cox cf. HART H. L. A., n.d. ; WHITEHEAD C., 2003(b), p. 188-199.

Education Service (CES) augmenta considérablement, passant de 62 en 1944 à 236 en 1949⁴⁹. Dans les milieux des éducateurs coloniaux la mode était désormais à la *mass education* et au *community development*. En 1948, une conférence organisée par le CO à Cambridge (Cambridge Conference on the Development of African Initiative) définit l'éducation de masse comme

« un mouvement destiné à promouvoir une vie meilleure pour l'ensemble de la société, avec la participation active et, si possible, à l'initiative de celle-ci. Si aucune initiative n'est prise spontanément [il convient d']employer des techniques stimulantes afin de s'assurer d'une réponse active et enthousiaste [de la société] au mouvement. »⁵⁰

Transcendant largement le cadre scolaire, cette approche développementaliste était applicable non seulement à l'éducation, mais également aux domaines de l'agriculture, de la santé et des services sociaux en général. L'objectif déclaré de la démarche était de préparer les peuples africains, si ce n'est à l'autogouvernance, à une participation réelle au gouvernement de leur pays⁵¹. Dans la pratique, les fonctionnaires coloniaux des différents territoires de l'Afrique britannique œuvrèrent à l'expansion de la scolarisation des enfants d'une part et à la mise en place de projets éducatifs pour adolescents et adultes d'autre part. Ceux-ci comprenaient, outre l'amélioration des techniques agricoles, des campagnes d'alphabétisation, des cours d'éducation civique et un enseignement de « *sciences domestiques* [domestic science] » pour les femmes. Ces multiples projets et initiatives étaient documentés dans plusieurs revues coloniales, dont certaines furent créées en 1949 précisément dans ce but⁵². Profondément engagés dans leur démarche paterno-progressiste, les éducateurs des années 1950-1960 furent, pour beaucoup, pris de court par les indépendances africaines. Ceux d'entre eux qui étaient britanniques regagnèrent la métropole avec la sensation de ne pas avoir achevé leur tâche, le sentiment d'« abandonner » un continent non encore « prêt » à être maître de son destin⁵³.

⁴⁹ WHITEHEAD C., 2003(b), p. 88.

⁵⁰ «Community Development», 1949, p. 4.

⁵¹ Ibid., p. 5. Bien que les expressions *mass education* et *community development* aient été parfois employées de manière interchangeable dans les discours coloniaux, la seconde était généralement perçue comme une stratégie de développement plus globale. Cf. LEE J. M., 1967, p. 166-167 ; HODGE J. M., 2007, p. 192.

⁵² Les revues les plus importantes étaient *Oversea Education* (créée en 1929 par l'ACEC), *Mass Education Bulletin*, *Community Development Bulletin* et *Corona* (trois publications lancées en 1949). Sur les campagnes d'alphabétisation dans l'Afrique des années 1940 et 1950 cf. les travaux récents d'OMOLEWA M., 2008 (Nigeria), SKINNER K., 2009 et 2010 (Gold Coast), DECKER C., 2010 (Zanzibar) et SERI-HERSCH I., 2011 (Nord-Soudan).

⁵³ PERHAM M., 1961, p. 79, 114, 128-129 ; LEE J. M., 1967, p. 280 ; CLATWORTHY F. J., 1969, p. 15 ; PEARCE R. D., 1982, p. 176-180, 208-210 ; MORRIS J., 1998, p. 507 ; FERGUSON N., 2004, p. 370.

B. L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien (1902-1957)

Le Soudan avait déjà connu des formes institutionnalisées d'éducation bien avant l'établissement du Condominium anglo-égyptien en 1899. Au Nord, un système scolaire s'était développé depuis l'Islamisation de la région aux XIII^e et XIV^e siècles. Des écoles coraniques (*khalwa*, pl. *khalāwī* dans le contexte soudanais) dispensaient un enseignement de langue arabe, d'arithmétique élémentaire, de Coran (mémorisation et récitation), d'exégèse coranique (*tafsīr*) et de droit musulman (*fiqh*)⁵⁴. Au XIX^e siècle, le gouvernement ottomano-égyptien fonda de nouvelles khalwas et quelques écoles élémentaires dans les années 1850-1870. Celles-ci étaient placées sous la responsabilité du département égyptien de l'éducation. A la même époque les missions catholique (italienne) et protestante (prussienne) établirent des écoles dans les villes du Nord-Soudan (Khartoum, El Obeid, Berber, Suakin)⁵⁵. Sous le régime mahdiste, les écoles gouvernementales et missionnaires durent arrêter leurs activités. Les khalwas redevinrent l'institution scolaire unique du Nord-Soudan. En 1899, environ 1'500 écoles coraniques, dont la moitié à Omdurman seulement, étaient fréquentées par près de 60'000 enfants⁵⁶.

Les informations concernant le Sud-Soudan sont très rares pour la période qui précède le Condominium. Dans les années 1870, une école élémentaire fut établie en Equatoria (annexée au Soudan ottomano-égyptien en 1871). Elle était essentiellement destinée aux fils d'officiers postés dans la province. Un nombre extrêmement faible d'enfants indigènes aurait fréquenté cette école⁵⁷. Des groupes de missionnaires chrétiens s'aventurèrent dans le Sud-Soudan dans les années 1850-1860 et y fondèrent des petites stations (Gondokoro, Holy Cross, Kaka). Cependant, ils n'établirent aucune école, à la fois à cause des difficultés climatiques et de l'hostilité des populations locales à leur égard⁵⁸.

⁵⁴ De manière générale, le terme arabe *khalwa* se réfère à la retraite spirituelle des Soufis dans un lieu isolé. Son usage soudanais reflète l'importance historique du Soufisme dans le Nord-Soudan. Sur l'histoire des khalwas soudanaises jusqu'à la fin du XIX^e siècle cf. 'ABD AL-MAJĪD 'A. al-'A. A., 1949 ; HASAN Y. F., 1975, p. 117-120 ; IBRĀHĪM Y. M., 1987 ; AL-ḤĀJJ al-M. A., 2005.

⁵⁵ BARONI A., 1959, p. 1 ; BESHIR M. O., 1969, p. 14-21 ; AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 11-24 ; HASAN Y. F., 1975, p. 120-122.

⁵⁶ BESHIR M. O., 1969, p. 21 ; OSMAN M. K., 1979, p. 356 ; GALLI A., 1980, p. 30-32. La population totale du Nord-Soudan en 1899 a été estimée à deux millions de personnes : BALAMOAN G. A., 1981 (1976¹), p. 115.

⁵⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 16.

⁵⁸ Ibid., p. 19. L'absence d'écoles catholiques dans le Sud avant l'ère du Condominium semble être corroborée par BARONI A., 1959.

Les institutions scolaires du Soudan allaient se multiplier et se diversifier au cours de la période coloniale. Durant la plus grande partie du Condominium, le SG adopta des politiques éducatives clairement différenciées au Nord et au Sud. Ce n'est qu'après l'abandon de la Southern Policy (1947) qu'un processus d'unification des systèmes scolaires fut entamé. Au Nord-Soudan, l'Institut pédagogique fondé en 1934 sur un site rural en bordure du Nil blanc (Bakht er Ruda) mit en place une série de réformes qui touchaient à diverses facettes de l'éducation: formation des maîtres, programmes et manuels scolaires, inspections des écoles, éducation des adultes. Reflétant les dissonances mais aussi les passerelles entre les modèles « adaptationniste » et « académique » déployés à travers l'Afrique coloniale britannique, les projets de Bakht er Ruda marquèrent le passage, au Soudan, d'une éducation *pour* l'Empire à une éducation *contre* l'Empire.

1. L'âge de la différenciation (1902-1947)

Le Nord-Soudan présentait un cas singulier par rapport aux autres territoires britanniques d'Afrique. Alors que dans les colonies, la philosophie du laissez-faire se traduisit par une prise en charge de l'éducation par des organismes privés, souvent missionnaires, le gouvernement britannique du Soudan (le SG) adopta dès le début une politique interventionniste en matière d'éducation dans le Nord. Cela était sans doute dû au statut légal particulier du Soudan. En effet, le Condominium maintenait une situation de concurrence permanente entre Britanniques et Egyptiens tout en offrant une importante marge de liberté au SG (celui-ci ne dépendant pas du Colonial Office)⁵⁹. En 1901, le directeur de l'éducation James Currie (1900-1914) définit ainsi les trois objectifs principaux de son département :

- (1) créer une classe d'artisans compétents
- (2) instruire la population sur les éléments les plus simples de la machinerie gouvernementale, en particulier sur l'exercice équitable et impartial de la justice
- (3) créer une petite classe d'indigènes instruits destinés à occuper des postes mineurs dans l'administration⁶⁰

⁵⁹ CURRIE J., 1934, p. 361 ; BESHIR M. O., 1969, p. 25.

⁶⁰ BESHIR M. O., 1969, p. 29 ; *Nash 'at Bakht al-Ruḍā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 3.

Le SG établit de nouvelles institutions scolaires à ces fins. Non pas que les khalwas traditionnelles disparaurent du Nord-Soudan, loin s'en faut. Certaines obtinrent même des subventions étatiques (prises sur les trésors provinciaux) en échange de quelques réformes dans leur programme, notamment un investissement plus grand dans les matières « laïques » qu'étaient la littérature arabe et l'arithmétique⁶¹. Cependant, le gouvernement créa un nouveau modèle d'école élémentaire (*kuttāb*) qui, à terme, était supposé supplanter les khalwas. Dans un premier temps, le nombre de khalwas subventionnées augmenta considérablement, grimpa de six en 1918 à 768 en 1930⁶². À partir des années 1930, le SG préféra consacrer ses fonds limités à l'expansion du système scolaire gouvernemental.

Destinées à des garçons de sept à onze ans, les écoles élémentaires dispensaient un cursus de quatre ans en langue arabe. Dans les années 1930, le programme était composé de trois matières principales (religion musulmane, langue arabe, arithmétique) et de sept matières secondaires (géographie, histoire, hygiène, agriculture, science vétérinaire, leçons spéciales [*object lessons*], travaux manuels)⁶³. Dans les districts qui ne pouvaient se financer des écoles élémentaires, des établissements de seconde classe, nommés *sub-grade schools*, furent établis à partir de 1934. Considérées comme les noyaux de futures écoles élémentaires, ces écoles offraient un cursus de deux ans. Elles vinrent à concurrencer les khalwas⁶⁴.

Des écoles post-élémentaires furent mises sur pied dès les premières années du Condominium. Les écoles primaires de Suakin et de Wadi Halfa, initialement fondées sous le régime ottomano-égyptien, reprirent leurs activités. D'autres écoles primaires (renommées « intermédiaires » en 1933) furent ouvertes à Omdurman (1900), Khartoum (1901), Berber et Wad Medani (1906)⁶⁵. En 1934, il y avait une école intermédiaire dans chacune des dix villes les plus importantes du Nord-Soudan. Le cursus de quatre ans était dispensé à des jeunes de 11 à 15 ans, diplômés des écoles élémentaires et admis sur examen. Le programme était de type « académique », avec un accent sur l'enseignement de la langue anglaise⁶⁶.

⁶¹ BESHIR M. O., 1969, p. 30 ; GRANDIN N., 1997, p. 260.

⁶² BESHIR M. O., 1969, p. 60. Dans les années 1930, de vifs débats opposèrent les fonctionnaires coloniaux britanniques sur la politique à adopter vis-à-vis des khalwas, dont le développement avait été lié aux politiques d'administration indirecte de la décennie précédente. Cf. Province Education Officers Handbook, Appendix III, 193[?], CIVSEC 1/17/1/1, NRO et W. D. C. L. Purves, Governor Halfa to V. L. Griffiths, Education Department, Commenting on Griffiths' "Note on Khalwa Policy in Halfa", 17 avril 1934, SAD 904/4/1-5.

⁶³ Province Education Officers Handbook, Appendix II, 193[?], CIVSEC 1/17/1/1, NRO.

⁶⁴ BESHIR M. O., 1969, p. 133.

⁶⁵ Ibid., p. 44.

⁶⁶ WINTER R. K., 1935, p. 346.

Unique établissement secondaire du Soudan jusqu'aux années 1940, le Gordon Memorial College (GMC) fut inauguré en 1902 par le général Kitchener. Le collège devait son existence à des donateurs privés situés au Royaume-Uni, au Canada, en Australie, en Nouvelle Zélande, au Cap, en Inde, en Egypte et aux Etats-Unis⁶⁷. Après un cursus général de deux ans, les étudiants du GMC se spécialisaient dans l'une des formations suivantes : enseignement, administration, comptabilité, droit, science, ingénierie, commerce (cette dernière section ayant été ajoutée au début des années 1930)⁶⁸. Le GMC allait devenir le noyau de la future Université de Khartoum après la Seconde Guerre mondiale.

Il est important de garder à l'esprit le fait que tout au long du Condominium, les écoles du SG coexistèrent, parfois rivalisèrent, avec différents types d'écoles non gouvernementales dans le Nord-Soudan. Il s'agissait principalement d'écoles égyptiennes placées sous la tutelle du gouvernement égyptien et d'écoles privées de nature variée. Celles-ci comprenaient les écoles missionnaires, les écoles communautaires et les écoles dites « privées ». Les premières furent établies par des missions protestantes (CMS, APM) et catholiques (RCM) à Khartoum, Khartoum Nord, Omdurman, Port Sudan, Atbara et Wad Medani. Elles furent soumises à des régulations gouvernementales, notamment à l'inspection du département de l'éducation, dès 1907⁶⁹. Les écoles communautaires furent fondées par et pour les minorités coptes, grecques et arméniennes du Nord-Soudan. Quant aux écoles privées, connues également sous l'appellation d'« écoles indigènes » (*native schools*) ou d'« écoles du peuple » (*people's schools*), elles se multiplièrent à partir de 1927 grâce à des initiatives soudanaises locales. La plupart appartenait au réseau scolaire ahliyya (de l'arabe *ahl* qui signifie « peuple » ou « population »). Les écoles ahliyya et les écoles al-Ahfad (développées à la même époque par Bābikr Badrī) posèrent les fondements d'un système scolaire qui, bien que se réclamant fortement d'une tradition indigène, s'inspirait largement du système gouvernemental en termes de programmes d'études et d'organisation⁷⁰.

L'éducation scolaire des filles se développa également sous le régime anglo-égyptien, quoique très lentement. Entre 1899 et 1920, cinq écoles élémentaires virent le jour dans le Nord-Soudan. Aucune d'elle n'était située à Khartoum ou à Omdurman, en partie à cause de la

⁶⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 38-39.

⁶⁸ WINTER R. K., 1935, p. 347.

⁶⁹ BESHIR M. O., 1969, p. 34, 49.

⁷⁰ HASAN Y. F., 1975, p. 125 ; OSMAN M. K., 1979, p. 358, 362 ; AL-MILEIK N. A. B., 2009. Sur les écoles ahliyya cf. également AḤMAD S. 'A. al-'A., 1979 et Id., 1990. Sur les écoles al-Ahfad cf. *Madāris al-Aḥfād*, n.d. et le troisième tome des mémoires de Bābikr Badrī : BADRĪ B., 1959-1961.

crainte du SG de susciter un fort mouvement d'opposition parmi une population peu favorable à l'éducation des filles⁷¹. Il fallut attendre la création de l'Institut de formation des enseignantes (1921) pour que soit établie la première école élémentaire pour filles d'Omdurman⁷². Sans nous attarder sur la question, notons que le moteur principal de l'enseignement féminin au Soudan n'était pas le SG, mais bien plutôt les missions et les initiatives d'individus tels que Bābikr Badrī, considéré au Soudan comme le père de l'éducation féminine⁷³.

Jusqu'au milieu des années 1930, la politique éducative du SG se déploya selon les lignes directrices tracées par Currie au début du siècle. Les ressources financières allouées aux affaires éducatives étaient très limitées⁷⁴. En outre, les éducateurs coloniaux avaient la difficile tâche de produire une petite élite de Soudanais à la fois qualifiés pour travailler dans l'administration et dociles vis-à-vis du pouvoir politique. Le problème classique du colonisateur, celui de trouver une manière d'instruire les indigènes sans les subvertir et/ou les émanciper, se posait avec acuité dans le Nord-Soudan du début des années 1930. Lors d'un entretien avec un inspecteur de l'éducation, un District Commissioner de l'époque s'insurgeait contre ce qu'il appelait l'« *introduction d'idées politiques* [ideas of political power] »⁷⁵ dans l'esprit des étudiants du GMC. Pourquoi diable leur enseignait-on l'histoire de la révolution française ? Il s'élevait aussi contre la tendance des enseignants (soudanais) de l'élémentaire à vouloir « *singer l'Européen* »⁷⁶ à travers l'usage de bureaux, de chaises, de vêtements européens et le prestige qu'ils associaient aux emplois de bureau (*office jobs*). La solution, pour lui comme pour d'autres fonctionnaires britanniques, résidait dans une éducation

⁷¹ SANDERSON L. P., 1968, p. 125. De manière générale, les Nord-Soudanais étaient peu enclins à scolariser leurs enfants dans les écoles du SG au début du Condominium. Établies par un gouvernement étranger, ces écoles étaient perçues comme un vecteur de laïcisation et d'aliénation culturelle. En outre, elles « enlevaient » des enfants qui contribuaient traditionnellement à l'économie du foyer : GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 5, 145 ; BESHIR M. O., 1969, p. 35 ; HASAN Y. F., 1975, p. 130.

⁷² BESHIR M. O., 1969, p. 46.

⁷³ SANDERSON L. P., 1968, p. 123 ; YACoub K. A. B., 2008. En dépit de l'opposition initiale du directeur de l'éducation et de nombreux Soudanais, Badrī organisa, dès 1906, des classes pour filles chez lui à Rufa'a (Nil bleu). En 1907 Currie accepta de fournir des locaux et de soutenir financièrement le projet, qui évolua vers une école gouvernementale pour filles. Les premières écoles intermédiaires et secondaires pour filles furent établies par l'APM et la CMS dans les années 1920. Ce n'est qu'à partir de 1939 que le SG fonda des écoles intermédiaires féminines. En 1945 le gouvernement mit sur pied une classe de niveau secondaire : SANDERSON L. P., 1968, p. 137. La première école intermédiaire « privée » pour filles (relevant d'une initiative soudanaise) fut inaugurée en 1948 à Omdurman : AL-MILEIK N. A. B., 2009. Sur l'enseignement féminin au Nord et au Sud-Soudan cf. les nombreux travaux de Lilian P. Sanderson.

⁷⁴ Durant la période 1899-1946, la part du budget consacrée à l'éducation ne dépassa jamais 4 % de la totalité des dépenses annuelles du SG : BESHIR M. O., 1969, p. 195-196.

⁷⁵ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 6.

⁷⁶ Ibid., p. 5.

adaptée. Le rôle des enseignants était de faire des enfants des « *meilleurs cultivateurs* » et de leur inculquer la « *fierté de leur tribu* »⁷⁷.

Le Sud-Soudan fut l'objet d'une toute autre politique éducative durant la première moitié du XX^e siècle. Aux yeux des fonctionnaires britanniques, les caractéristiques climatiques, sociales, culturelles et raciales – dans les termes de l'époque – du Sud l'apparentaient plus aux territoires de l'Afrique de l'est britannique qu'au Nord-Soudan. En matière d'éducation, le laissez-faire appliqué ailleurs fut aussi épousé au Sud-Soudan. L'histoire des politiques éducatives dans le Sud-Soudan à l'âge de la différenciation se divise en deux périodes distinctes :

(1) 1900-1926 : les affaires éducatives furent laissées aux mains des missionnaires

(2) 1926-1948 : le SG s'impliqua plus directement dans le domaine éducatif⁷⁸

Durant le premier quart du XX^e siècle, le SG chercha à dépenser le moins possible au Soudan, en particulier dans le Sud. Ce qui était en question était moins le type d'éducation à offrir aux Sud-Soudanais que la possibilité et la désirabilité de développer des institutions scolaires dans une région immense, dépourvue de moyens de communications, infestée de maladies tropicales et de surcroît multilingue. Le SG prit le parti d'y tolérer plutôt que d'y encourager l'éducation⁷⁹. Les missions chrétiennes souhaitaient ouvrir des écoles au Soudan. Limitées dans le Nord par un gouvernement qui ne voulait pas s'aliéner les populations musulmanes, elles se déployèrent dans le Sud, conformément au système des zones d'influence instauré par Wingate. Les Catholiques italiens s'implantèrent au Bahr al-Ghazal, les Anglicans britanniques dans la province de Mongalla (Equatoria) et dans le sud de la province du Haut Nil, les Presbytériens américains dans le Haut Nil central⁸⁰.

Les missions fondèrent plusieurs types d'établissements : écoles de village (parfois appelées *bush schools*), écoles élémentaires, écoles intermédiaires et écoles techniques (*trade schools*). Les programmes et les méthodes variaient d'un établissement à un autre, mais la langue d'instruction était généralement la langue vernaculaire dans les écoles de village et

⁷⁷ Ibid., p. 6. A cette époque (1931-1932), les élèves écrivaient sur des tables basses, assis par terre « *pour faire comme leurs pères* ». Les enseignants devaient porter la « *tunique des cheikhs* » : Ibid., p. 5.

⁷⁸ SANDERSON L. P., 1962, p. 105.

⁷⁹ Ibid ; SANDELL L., 1982, p. 49-50.

⁸⁰ Cf. SAID B. M., 1965, p. 166-168 et la carte de SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, Map 2.

l'anglais dans les écoles élémentaires et intermédiaires⁸¹. Alors que les missionnaires comboniens accordaient une importance particulière aux matières manuelles et techniques, leurs homologues anglicans et presbytériens insistaient davantage sur les compétences littéraires des élèves. L'enseignement religieux chrétien faisait bien sûr partie du programme de tous les établissements⁸². L'éducation féminine se limitait aux écoles de village et aux écoles élémentaires. Y étaient enseignées l'hygiène et les « sciences domestiques »⁸³.

A partir du début des années 1920, le SG commença à s'intéresser sérieusement aux questions éducatives dans le Sud-Soudan. L'idée de soutenir les projets scolaires des missions à travers un système de subventions tout en maintenant un certain degré de contrôle par des mécanismes de coordination et d'inspection prit forme entre 1921 et 1925. Elle émanait non seulement du rapport d'un fonctionnaire du département de l'éducation, Sigmar Hillelson, rédigé après une tournée dans la province de Mongalla, mais également des discussions de l'ACNETA, dont James Currie (ex-directeur de l'éducation au Soudan) était membre, et d'un mémorandum de l'inspecteur-en-chef des écoles du Sud, Eric Hussey⁸⁴. Les subventions étatiques étaient soumises à deux conditions principales : les écoles missionnaires devaient élaborer leurs programmes d'enseignement en consultation avec le département de l'éducation et accepter les visites d'inspecteurs. En outre, le SG se réservait le droit de s'opposer à l'ouverture d'écoles dans les régions qu'il ne considérait pas encore « *mûres pour l'éducation* [ripe for education] »⁸⁵. Le système de subventions fonctionna effectivement à partir de 1926, année qui vit la nomination d'un inspecteur de l'éducation chargé des provinces du Sud-Soudan, Neil B. Hunter. Le nombre d'écoles missionnaires augmenta rapidement, passant de 22 écoles élémentaires pour garçons en 1926 à 33 en 1932 et 45 en 1948⁸⁶.

Le gouvernement renforça son contrôle – formel si ce n'est réel – sur l'éducation à travers un décret relatif aux écoles non gouvernementales (1927), théoriquement applicable à l'ensemble du pays. Celui-ci rendait l'approbation du gouverneur-général obligatoire pour l'ouverture de n'importe quelle école et contraignait tous les enseignants à obtenir une autorisation d'exercice auprès du département de l'éducation. Il conférait au directeur de

⁸¹ SANDERSON L. P., 1962, p. 108. Il n'existait pas d'enseignement secondaire au Sud-Soudan jusqu'à ce que le SG fonde une école secondaire à Rumbek (Bahr al-Ghazal) en 1948.

⁸² BESHIR M. O., 1969, p. 51-52.

⁸³ SANDERSON L. P., 1962, p. 108.

⁸⁴ Ibid., p. 110, 112 ; COLLINS R. O., 1983, p. 207. Hussey occupa plus tard le poste de directeur de l'éducation en Ouganda (1925-1929) puis au Nigeria (1929-1936).

⁸⁵ BESHIR M. O., 1969, p. 67.

⁸⁶ SANDERSON L. P., 1962, p. 107, 114-115.

l'éducation le droit d'inspecter toutes les écoles. Enfin, et cette mesure visait plus les écoles missionnaires du Nord-Soudan que celles du Sud, les parents d'élèves devaient être informés de la tenue d'un enseignement religieux en l'absence d'une demande de dispense de leur part⁸⁷.

La question de la langue d'instruction dans les écoles du Sud-Soudan était extrêmement problématique car liée à la fois à des contraintes pratiques et à des enjeux politico-idéologiques. Elle fut mise au service de la politique de séparation du Nord et du Sud-Soudan alors en train de se formaliser. Sur le terrain, le gouverneur-général de l'époque, John Maffey (1926-1933), s'était rendu compte à quel point l'usage de l'arabe était répandu dans le Sud. En 1927, il était allé jusqu'à remettre en cause la pertinence d'une politique visant à supprimer complètement la langue arabe dans le Sud-Soudan⁸⁸. Cependant, la conférence de Rejaf organisée un an plus tard promut un agenda linguistique sensiblement différent. Elle rassembla, sous l'égide du directeur de l'éducation (John G. Mathew 1927-1931), des représentants des missions et des départements de l'éducation de l'Ouganda et du Congo belge. Le professeur Diedrich H. Westermann, codirecteur de l'International Institute of African Languages and Cultures⁸⁹, y contribua son expertise scientifique. Les objectifs de la conférence étaient de dresser une liste des langues en usage au Sud-Soudan, d'en sélectionner certaines pour servir de langues d'instruction dans les écoles, de réfléchir à un système orthographique unique et aux modalités de production de manuels scolaires⁹⁰.

Six langues sud-soudanaises furent retenues : le dinka, le bari, le nuer, le lotuka, le shilluk et le zande. Ainsi, en dépit des difficultés logistiques (manque de personnel qualifié, absence de manuels), l'option multilingue fut préférée à l'alternative d'une langue unique (arabe ou anglais). Cette décision découlait non seulement d'une philosophie de l'éducation « adaptée », mais également de la démarche globale du SG qui visait à séparer le Sud « africain » et « animiste » du Nord arabo-musulman. Ceci est visible dans la manière par laquelle les participants à la conférence tentèrent d'accommoder certaines facettes de la réalité sud-soudanaise. Admettant que l'usage de l'arabe pouvait s'avérer nécessaire dans certaines régions, le rapport de la conférence précisait que la transcription latine était impérative. Les

⁸⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 87. En 1929, le directeur de l'éducation précisa aux gouverneurs du Sud que ce décret n'avait pas à être appliqué à la lettre dans les écoles missionnaires sous leur juridiction : Ibid., p. 88.

⁸⁸ Ibid., p. 69-70.

⁸⁹ Fondé à Londres en 1926, l'Institut est à l'origine de l'une des premières revues académiques consacrées aux études africaines (*Africa*) : MAIR L., 1975, p. 193 ; International African Institute, "About Us", 22 février 2011. [en ligne] <http://internationalafricaninstitute.org/about.html> (21 décembre 2011)

⁹⁰ SANDERSON L. P., 1962, p. 113-114 ; SCONYERS D., 1978, p. 134-135.

caractères arabes étaient à proscrire absolument⁹¹. Malgré des divergences entre missionnaires de différentes nationalités sur le système orthographique à utiliser pour transcrire les langues sud-soudanaises, une série de grammaires et de lexiques fut produite entre 1928 et 1934⁹².

Jusqu'à l'abandon de la Southern Policy (1947), le Soudan anglo-égyptien se caractérisait donc par des politiques éducatives clairement différenciées au Nord et au Sud. La différence ne se résumait pas aux *agents* de l'enseignement scolaire (gouvernement, missionnaires, personnalités locales d'un côté, missionnaires de l'autre) et à la *langue d'instruction* (arabe et anglais d'un côté, langues vernaculaires, anglais et arabe en transcription latine de l'autre), elle touchait également à l'*expansion quantitative* du système scolaire. Là encore, les disparités entre le Nord et le Sud-Soudan sont saisissantes. Les effectifs des écoles élémentaires pour garçons recensés en 1948 exemplifient bien ce clivage (fig. 2) :

Figure 2 : Effectifs des écoles élémentaires pour garçons du Soudan (1948)⁹³

	Nord	Sud
Ecoles gouvernementales	26'074	394
Ecoles non gouvernementales*	2'835	5'303
Total	28'909	5'697

* Au Nord-Soudan : écoles missionnaires, égyptiennes, communautaires et privées
 Au Sud-Soudan : écoles missionnaires

Le nombre de Nord-Soudanais fréquentant des écoles élémentaires était plus de cinq fois supérieur au nombre de Sud-Soudanais pour une population totale trois fois plus importante. Le rapport entre l'implication du SG dans le domaine éducatif et celle d'autres acteurs était inversé dans les deux régions. Alors qu'au Nord, les écoles gouvernementales constituaient 90 % du système scolaire élémentaire, elles représentaient moins de 7 % du système scolaire élémentaire sud-soudanais en 1948⁹⁴.

⁹¹ SANDERSON L. P., 1962, p. 114 ; BESHIR M. O., 1969, p. 71. L'idée d'utiliser l'arabe en transcription latine comme langue d'instruction, notamment dans la région arabophone de Wau (Bahr al-Ghazal), avait déjà été formulée par le directeur de l'éducation John W. Crowfoot (1914-1926), qui préconisait le recrutement d'enseignants syriens – chrétiens si possible – à cette fin : AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 42.

⁹² BESHIR M. O., 1969, p. 71.

⁹³ Tableau réalisé à partir des sources suivantes : ARDE, 1948, p. 46, 49-50 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 306.

⁹⁴ La première école élémentaire gouvernementale du Sud-Soudan fut établie à Tonj vers 1945 : BEASLEY Ina, "Account of a Tour of Inspection of Schools in Equatoria", 8 avril 1946, SAD 657/7/30-54 ; DALY M. W., 1991, p. 203.

2. Le rush de la dernière décennie (1948-1957)

Durant la dernière décennie impériale, l'éducation soudanaise changea de visage à travers un triple processus d'expansion, d'unification et de nationalisation scolaires, au terme duquel l'immense majorité des écoles se retrouva sous la tutelle du ministère de l'éducation. La multiplication des établissements scolaires à tous les niveaux au Nord comme au Sud s'explique par plusieurs facteurs, liés pour la plupart à des considérations d'ordre politique.

En premier lieu, la demande sociale émanant des milieux nord-soudanais instruits se fit de plus en plus pressante dans les années 1930. L'appel à l'expansion et à la réforme du système éducatif apparaissait de façon récurrente dans la presse arabophone de Khartoum. En 1934, Muḥammad Aḥmad Maḥjūb, s'exprimant dans les pages du périodique *Al-Fajr*, exhorta le gouvernement à modifier les objectifs pédagogiques et les programmes d'études du GMC afin d'en faire une école secondaire semblable aux écoles secondaires britanniques⁹⁵. Quelques mois plus tard, un éditorial d'*Al-Fajr* titrait sans ambiguïté « *Instruisez-nous* [‘allimūnā] ». Une version anglaise du texte figurait à la fin du numéro, avec pour titre « *Give Us Education* »⁹⁶. Les quelques extraits qui suivent montrent combien la demande éducative était liée aux revendications politiques nord-soudanaises :

*« Il est naturel qu'un pays au stade où se trouve le nôtre accorde une grande importance à l'éducation en termes qualitatifs et quantitatifs. Premièrement, nous avons besoin de jeunes gens instruits dotés de capacités d'initiative pour former l'élite qui donnera au pays son premier départ. Deuxièmement, parce qu'un grand nombre d'hommes instruits est requis pour administrer les affaires du pays de façon intelligente. »*⁹⁷

*« Au départ l'éducation visait à former quelques individus destinés à occuper des postes dans l'administration. Le temps passa, les bureaux saturèrent. La politique éducative ne devrait-elle donc pas s'engager dans une autre voie ? L'enseignement scolaire ne devrait-il pas être développé de manière à produire des hommes adaptés au monde, pas limités au contexte local ? (...) A ce stade l'éducation pour l'éducation devrait nous être donnée. (...) Bien que le gouvernement ait commencé à nous éduquer, il ne semble pas vouloir aller plus loin. (...) Une fois que l'éducation est mise en place dans un pays, il faut continuer à la développer, sinon le peuple pleure et réclame plus d'éducation car celle-ci leur est désormais aussi essentielle que la nourriture, l'eau et la lumière. (...) 'Instruisez-nous et laissez-nous en paix' [give us education and leave us alone] est notre slogan. »*⁹⁸

⁹⁵ MAḤJŪB M. A., 1934.

⁹⁶ “Give Us Education”, 1935.

⁹⁷ Ibid., p. 1066.

⁹⁸ Ibid., p. 1065.

En 1937, l'auteur d'un article publié dans le même magazine suggérait d'augmenter le nombre d'élèves admis au GMC, d'envoyer des Soudanais étudier dans les universités égyptiennes et d'instaurer des diplômes soudanais d'études supérieures reconnus en Grande-Bretagne⁹⁹. En 1939, un éditorial du quotidien *Al-Nīl* (néo-Mahdiste) réclamait l'ouverture de nouvelles écoles secondaires pour absorber le nombre toujours plus important d'élèves non admis au GMC¹⁰⁰. A la même époque, le congrès des diplômés envoya au secrétaire civil, James Angus Gillan (1934-1939), une note sur l'éducation. Insistant sur le fait que le Soudan était très en retard par rapport aux pays voisins en matière d'éducation, les diplômés enjoignaient le gouvernement à entreprendre des réformes à tous les niveaux scolaires. La scolarisation universelle des garçons et la progression de l'éducation féminine, en particulier, étaient présentées comme deux objectifs majeurs vers lesquels devait tendre le SG¹⁰¹.

En second lieu, le traité anglo-égyptien de 1936 encouragea le SG à développer le système scolaire afin d'augmenter le nombre de Soudanais instruits aptes à occuper des postes dans l'administration. En effet, l'accord rendait à nouveau possible le recrutement de fonctionnaires égyptiens lorsqu'aucun Soudanais qualifié n'était disponible pour un poste. Peu favorables à la présence de fonctionnaires égyptiens susceptibles de « contaminer » les Soudanais avec des idées nationalistes, les autorités britanniques s'efforcèrent de devancer ce qu'ils percevaient comme une menace¹⁰².

En troisième lieu, le système éducatif soudanais fut stimulé par le rapport de la commission De La Warr (1937). Initialement mandatée pour dresser un bilan de l'enseignement supérieur dans l'Afrique de l'est britannique, la commission fut invitée au Soudan pour enquêter sur les programmes, le personnel et l'organisation du GMC, l'Institut de formation des maîtres et les écoles élémentaires et intermédiaires. Très critique vis-à-vis du système éducatif soudanais, la commission enjoignit le SG à investir des fonds plus importants dans l'éducation, notamment pour ouvrir de nouveaux établissements et équiper convenablement les bibliothèques scolaires¹⁰³.

⁹⁹ FŪRAWĪ, 1937.

¹⁰⁰ *Al-Nīl*, 22 juillet 1939, cité par AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 166.

¹⁰¹ "Graduates Congress Note on Education", in BESHIR M. O., 1969, p. 241-242, 248-249.

¹⁰² AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 151 ; COLLINS R. O., 1983, p. 234 ; DE GAYFFIER-BONNEVILLE A.-C., 2008, p. 75.

¹⁰³ BESHIR M. O., 1969, p. 112 ; cf. le rapport complet : "Final Report of the Makerere-Khartoum Commission on Education in the Sudan, with Lord de la Warr's Covering Letter", octobre 1937, SAD 665/2/28-86.

En quatrième lieu, le remplacement graduel de l'administration indigène (*native administration*) par les institutions du gouvernement local (*local government*), amorcé à cette époque, nécessitait un nombre croissant de Soudanais instruits. Avec les décrets de 1937 sur les municipalités et les zones rurales, le SG commença à substituer à la politique du tribalisme une notion de représentativité territoriale fondée non pas sur le pouvoir héréditaire mais sur la méritocratie¹⁰⁴. La création du conseil consultatif pour le Nord-Soudan (1944) s'inscrivait dans ce déplacement de l'autorité vers des institutions plus inclusives et plus démocratiques.

Enfin, les dynamiques politiques à l'œuvre au Soudan après la Seconde Guerre mondiale contribuèrent directement à l'expansion numérique du système scolaire. L'enseignement égyptien au Soudan, qui depuis la fin des années 1930 avait été source d'anxiété pour les fonctionnaires britanniques du département de l'éducation, concurrençait de plus en plus le système scolaire gouvernemental, notamment au niveau secondaire¹⁰⁵. En outre, les pressions intenses que le combat politico-idéologique entre indépendantistes et unionistes faisait peser sur le SG aboutirent à l'accélération du processus de Soudanisation de l'administration dès 1946¹⁰⁶. Il fallait donc établir de nouvelles écoles à la fois pour contrer les écoles égyptiennes et pour former des Soudanais qualifiés aux métiers de l'administration en nombre suffisant.

La politique d'expansion scolaire adoptée par le SG en 1946 fut planifiée et rationalisée à travers plusieurs plans quinquennaux et décennaux couvrant le Nord et/ou le Sud-Soudan¹⁰⁷. L'augmentation rapide des effectifs à tous les niveaux scolaires durant la dernière décennie impériale ressort nettement des graphiques en annexe (annexes 9 et 10). Le développement accru du secteur élémentaire gouvernemental à partir de 1945 est visible dans les deux graphiques ci-après (fig. 3 et 4)¹⁰⁸ :

¹⁰⁴ BESHIR M. O., 1969, p. 163 ; ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 203-211.

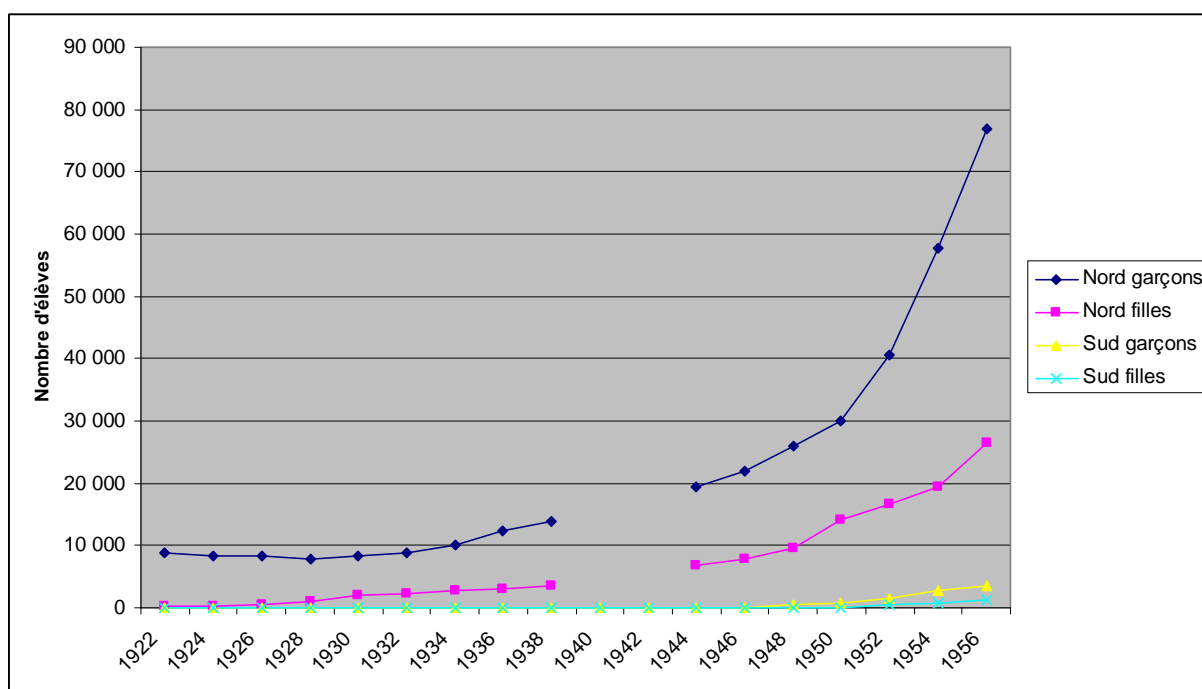
¹⁰⁵ AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 165, 168-172. Initialement fermées aux Soudanais, les écoles égyptiennes commencèrent à en accepter à partir de 1932. L'école secondaire égyptienne Farouk fut établie à Khartoum en 1944 : BESHIR M. O., 1969, p. 160. Sur l'enseignement égyptien au Soudan cf. aussi AL-HĀRDALLŪ I., 1977, 49-72. Pour des articles de presse et des documents confidentiels qui témoignent d'une véritable lutte anglo-égyptienne dans le champ éducatif soudanais en 1947 cf. "Sudan: Education (1947)", FO 141/1200, NA.

¹⁰⁶ Un comité chargé de formuler des recommandations sur la Soudanisation de l'administration, dont les membres étaient issus du conseil consultatif, fut formé en mars 1946 : BESHIR M. O., 1969, p. 176.

¹⁰⁷ Cf. WILLIAMS Charles W., "Note by the Director of Education on the Government Plan for Educational Development in the Northern Sudan for the Next Ten Years", 16 février 1946, SAD 658/6/1-12 ; "Proposals for the Expansion and Improvement of the Educational System in the Sudan (1947-1956)", 31 mai 1946, SAD 663/1/7-54 ; Sudan Government & Advisory Council for the Northern Sudan, 1946 ; Ministry of Education, 1950 ; Id., 1951(a).

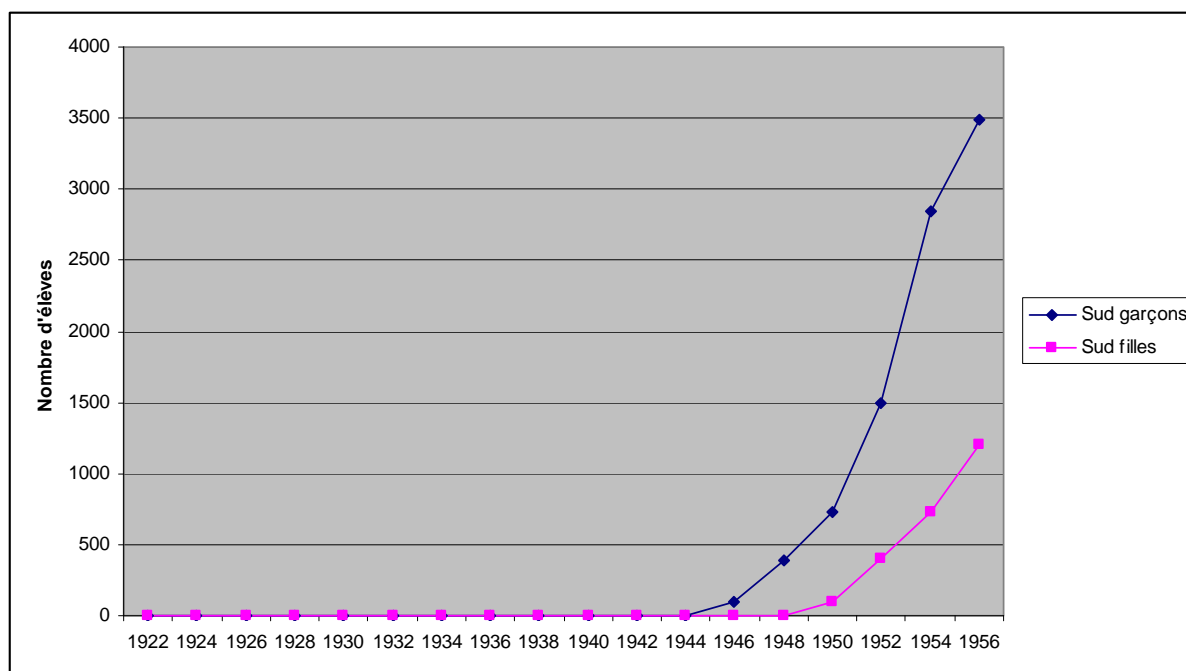
¹⁰⁸ Graphiques réalisés à partir des données contenues dans les sources suivantes : *ARDE* 1938, 1946, 1948, 1954 ; *Sudan Almanac* 1952, 1954, 1955 ; BESHIR M. O., 1969, p. 199, 208 ; SANDERSON L. P. et

Figure 3 : Evolution des effectifs des écoles élémentaires gouvernementales au Soudan (1922-1956)



1940 et 1942: données manquantes

Figure 4 : Evolution des effectifs des écoles élémentaires gouvernementales au Sud-Soudan (1922-1956)



SANDERSON G. N., 1981, p. 306 ; SANDERSON L. P., 1993, p. 176. Cf. la répartition des écoles élémentaires pour garçons sur le territoire soudanais en 1951 sur la carte en annexe (2).

Le processus d'unification des systèmes scolaires du Nord et du Sud fut initié après l'abandon de la Southern Policy en 1947. L'unification était revendiquée par l'intelligentsia nord-soudanaise depuis plusieurs années. Sans employer le terme « unification », la note sur l'éducation rédigée par le congrès des diplômés (juillet 1939) formulait déjà des propositions en ce sens. Dans le langage des diplômés, les politiques éducatives devaient être « *centralisées* » à Khartoum et un « *esprit commun* » devait envelopper le système éducatif à tous les stades et dans les différentes régions du pays¹⁰⁹. Le fait d'avoir donné carte blanche aux missions dans le Sud-Soudan expliquait, selon la note, le « *retard* » et les conditions « *primitives et inhumaines* » dans lesquelles vivaient les tribus sous-alimentées et ignorantes du Sud¹¹⁰. Pour les diplômés nordistes, la solution au problème du Sud était d'y établir de nouvelles écoles modelées sur celles du Nord et d'y instituer l'arabe come lingua franca. L'amélioration de la situation socioéconomique du Sud n'était possible que si les Nord-Soudanais pouvaient y accéder librement¹¹¹. Trois ans plus tard, le congrès demanda explicitement l'arrêt des subventions gouvernementales aux écoles missionnaires et l'unification des programmes scolaires du Nord et du Sud-Soudan (mémoire d'avril 1942)¹¹². La conférence administrative de 1946-1947 réitéra cette demande en l'associant à l'abolition de la Southern Policy. L'unification administrative du Soudan commandait l'homogénéisation des politiques éducatives et la mise en place d'un enseignement de langue arabe dans les écoles du Sud¹¹³.

Dans la pratique, l'unification des systèmes scolaires incombait au ministère de l'éducation mis sur pied en 1948. 'Abd al-Rahman 'Alī Ṭaha (ARAT), premier Soudanais à occuper la fonction de ministre de l'éducation (1948-1953), devint responsable de l'ensemble des questions éducatives autrefois à la charge du directeur de l'éducation et du gouverneur-général (tous deux britanniques)¹¹⁴. Après une tournée de six semaines au Sud-Soudan (été 1949), ARAT élabora un plan quinquennal qui prévoyait, outre l'introduction de la langue arabe dans les écoles du Sud, l'unification des programmes puis des systèmes scolaires du Nord et du

¹⁰⁹ "Graduates Congress Note on Education", in BESHIR M. O., 1969, p. 238.

¹¹⁰ Ibid., p. 252.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 128.

¹¹³ BESHIR M. O., 1968, p. 65 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 293 ; 'ALĪ ṬAHA F. 'A. al-R., 2004, p. 219.

¹¹⁴ A l'exception des écoles fondées par des organisations religieuses ou des étrangers, pour lesquelles l'autorisation du secrétaire civil restait obligatoire : BESHIR M. O., 1969, p. 177-178. Le rôle du directeur de l'éducation, fonction qui coexistait avec celle de ministre de l'éducation jusqu'en 1967 (EL GIZOULI E. S. M., 1999, p. 237), demeure obscur.

Sud. L'unification signifiait en fait la nordisation de l'éducation sud-soudanaise. En effet, le plan quinquennal stipulait que de nombreux manuels produits par l'Institut pédagogique de Bakht er Ruda « *convenaient* » au Sud-Soudan, que des adaptations allaient être requises dans certains cas et que des manuels entièrement nouveaux allaient être produits dans d'autres cas¹¹⁵. En 1957, le ministère de l'éducation envisageait l'unification scolaire comme l'aplatissement des différences au sein du système scolaire des trois provinces méridionales et l'assimilation du système sudiste au système scolaire du Nord. Aux yeux des éducateurs nord-soudanais, deux mesures permettraient d'accélérer le processus : la diffusion de la langue arabe dans le Sud et la fondation d'écoles modelées sur celles du Nord¹¹⁶.

Le processus d'unification fut complété par une opération de nationalisation des écoles missionnaires et privées un an après l'indépendance. En 1954 déjà, le ministère de l'éducation, alors dirigé par Mīrghanī Ḥamza, avait prit le contrôle des Instituts de formation des maîtres de Mundiri (Equatoria) et de Bussere (Bahr al-Ghazal), instituts jusque-là supervisés par les missions. Le successeur de Ḥamza, 'Alī 'Abd al-Raḥman (1955-1956), avait annoncé que les programmes scolaires gouvernementaux allaient être graduellement imposés à l'ensemble des écoles missionnaires¹¹⁷. Dans les faits, le ministre de l'éducation Ziyāda 'Uthmān Arbāb (1956-1962) lança une opération qui, en moins de six mois, aboutit à la nationalisation de la quasi-totalité des écoles missionnaires et de la majorité des écoles ahliyya. Voyons comment il procéda.

A l'issue d'un voyage dans le Sud (hiver 1956-1957), Arbāb annonça la nationalisation prochaine des écoles missionnaires en précisant que toutes les parties avaient été consultées¹¹⁸. Le 13 février 1957, il reçut les représentants des missions à Khartoum et les informa que les écoles de village, les écoles élémentaires et les instituts de formation des enseignants de l'élémentaire du Sud allaient être administrés par le gouvernement à compter du 1^{er} avril 1957. Les écoles élémentaires pour filles n'étaient momentanément pas concernées par ces mesures du fait du manque d'enseignantes soudanaises qualifiées¹¹⁹. Les missions protestantes acceptèrent la politique de nationalisation sans objecter. A l'inverse, les

¹¹⁵ Ministry of Education, 1950, p. 3. Nous reviendrons sur la mise en œuvre de la politique d'unification scolaire dans le chapitre 7.

¹¹⁶ ARBAB Ziada Osman, "Speech in Parliament on 18 June, 1957", in SAID B. M., 1965, p. 196 ; The Republic of the Sudan, 1957(b), p. 1.

¹¹⁷ AHMAD H. M. M., 1983, p. 26, 29.

¹¹⁸ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 359.

¹¹⁹ Le texte du discours d'Arbāb se trouve dans SAID B. M., 1965, p. 185-189.

Catholiques s'y opposèrent et entamèrent des discussions avec le ministère de l'éducation. Ils obtinrent certaines concessions qui ne furent pas respectées par la suite¹²⁰.

Le 18 juin 1957, Arbāb prononça un discours devant le parlement dans lequel il faisait miroiter des carrières dans l'administration scolaire aux Sud-Soudanais. Cependant, à l'instar de la Soudanisation de l'administration trois ans plus tôt, la Soudanisation du dispositif éducatif sud-soudanais se traduisit par un processus de Nordisation. Détenant déjà la plupart des postes-clés de l'administration scolaire (directeur-adjoint de l'éducation, Province Education Officers [PEO]), les Nord-Soudanais se substituèrent aux missionnaires à la tête des écoles élémentaires du Sud¹²¹. Sur le terrain, la nationalisation des écoles élémentaires pour garçons varia d'une région à l'autre. De manière générale, le processus fut très rapide dans la province du Haut Nil et moins abrupt en Equatoria, province éloignée du Nord-Soudan dotée d'un fort ancrage missionnaire¹²².

Quant aux écoles indigènes (« privées »), la plupart d'entre elles furent également nationalisées en 1957. Les quelques écoles qui demeurèrent indépendantes continuèrent à bénéficier de subventions étatiques après cette date¹²³.

¹²⁰ AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 59-66 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 360-361. Parmi les garanties données à la mission catholique figuraient le droit de l'Eglise de prescrire les programmes et manuels d'instruction religieuse, le recrutement d'un personnel enseignant majoritairement catholique et l'autorisation d'établir des écoles privées (payantes) après un délai de trois ou quatre ans.

¹²¹ SANDERSON G. N., 1981, p. 361. Cf. le discours d'Arbāb et le débat qui s'ensuivit dans SAID B. M., 1965, p. 190-198.

¹²² SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 366. Les programmes scolaires du ministère de l'éducation furent employés dans les écoles nationalisées du Haut Nil dès 1958 : AḤMAD Ḥ. M. M., 1983, p. 30.

¹²³ OSMAN M. K., 1979, p. 368.

3. Bakht er Ruda entre ruralisation et éducation à la modernité post-impériale (1934-1956)

En 1934, la fondation d'un nouvel institut de formation des maîtres près d'Ed Dueim (à 200 km au sud de Khartoum sur les bords du Nil blanc) marqua un tournant dans les politiques éducatives du SG. Connu sous le nom du site sur lequel il fut établi (Bakht er Ruda de l'arabe *bakht al-riḍā* '« la chance de la satisfaction »)¹²⁴, ce qui était au départ un petit centre de formation se transforma en un véritable Institut pédagogique actif dans des domaines aussi variés que la formation des enseignants, l'élaboration des programmes et des manuels scolaires, l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement, l'inspection des écoles, l'organisation d'activités para et postsecondaires pour les adolescents et l'éducation des adultes. Les fascicules produits par l'Institut à l'occasion de ses 10^e et 20^e anniversaires mettent en évidence non seulement l'expansion géographique et l'évolution matérielle de Bakht er Ruda mais également la transformation de son autoreprésentation (*self-representation*) entre 1934 et 1954 (fig. 5 et 6 ci-après). Aux quelques huttes isolées des années 1930 se substituèrent des bâtiments en dur dans les années 1940. Une décennie plus tard, Bakht er Ruda était devenu un village à part entière, fort d'une cinquantaine de bâtiments, de routes, d'un domaine agricole, de terrains de sport et d'une piscine.

¹²⁴ *Bakht er Ruda* était le nom par lequel les Soudanais désignaient un groupe de huttes situées au nord d'Ed Dueim, habitées par des agriculteurs semi-nomades durant la saison des récoltes. Il s'agissait aussi du surnom d'une vieille femme qui veillait sur les réserves de céréales constituées sur le site : *Nash'at Bakht al-Ruḍā wa-Taṭawwuruhā*, 1934-1956, p. 9 ; GRIFFITHS V. L., 1975, p. 140.

Figure 5 : Couverture du fascicule produit à l'occasion du 10^e anniversaire de Bakht er Ruda (Institute of Education, 1944).

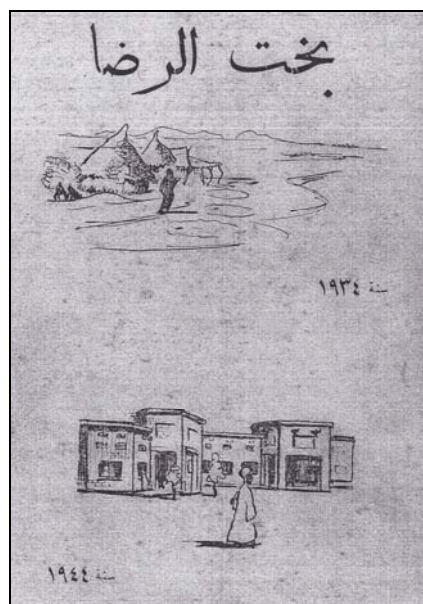
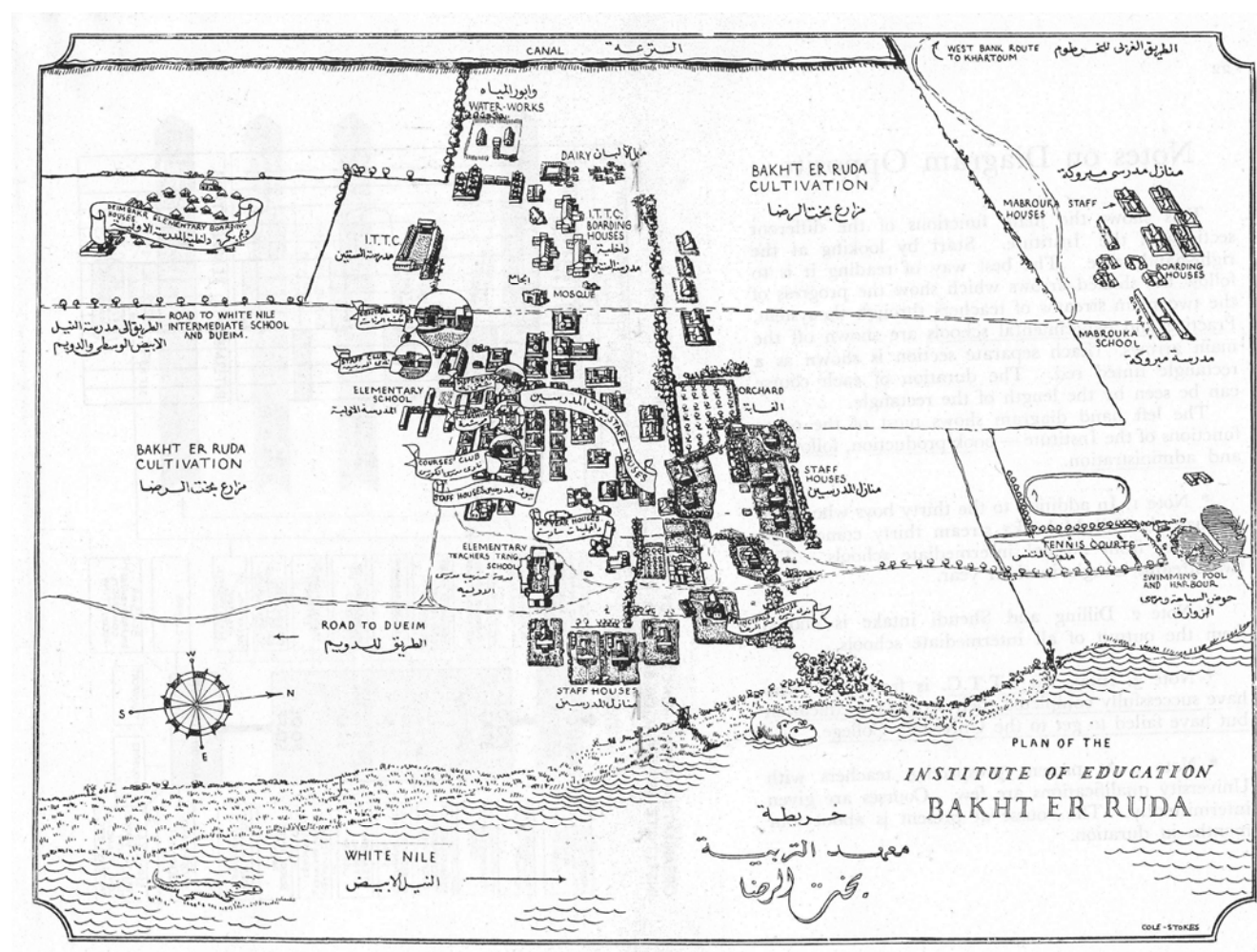


Figure 6 : Carte figurant dans le fascicule produit lors du 20^e anniversaire de Bakht er Ruda (Institute of Education, 1954, p. 24).



Sous la houlette de Vincent L. Griffiths (directeur, 1934-1950) et d'ARAT (directeur-adjoint, 1939-1948), l'Institut pédagogique conçut et pilota un vaste programme de réformes éducatives. La première vague de réformes visait à améliorer la qualité de l'enseignement élémentaire du Nord-Soudan tout en évitant les écueils de l'expérience indienne, notamment à travers la ruralisation de l'éducation. Par la suite, les « *expériences* » de l'équipe pédagogique de Bakht er Ruda empruntèrent d'autres directions telles que la réforme de l'enseignement intermédiaire, la production de matériaux didactiques scolaires et extrascolaires, l'alphabétisation des adultes¹²⁵. Durant les années 1930, plusieurs ingrédients étaient réunis pour créer une dynamique favorable aux réformes.

Premièrement, le système éducatif nord-soudanais était critiqué dans les cercles officiels britanniques. Certains fonctionnaires des départements techniques remettaient en question le caractère « traditionnel » d'un enseignement conçu exclusivement pour répondre aux besoins de l'administration indigène (*native administration*). A leurs yeux, ce type d'enseignement ne permettait pas de développer les compétences scientifiques et techniques des Soudanais, pourtant indispensables¹²⁶. De retour d'une visite au Soudan en 1932, Currie écrivit dans les pages du *Journal of the Royal African Society* que l'attitude des fonctionnaires britanniques du SG à l'égard de l'éducation s'était – bien malheureusement selon lui – transformée depuis le milieu des années 1920 : à l'heure où les administrateurs « *se mettaient fébrilement en quête de tribus perdues et de chefs disparus* » (allusion à l'administration indirecte), l'enthousiasme qui caractérisait les éducateurs avant 1926 s'était « *largement évaporé* »¹²⁷. Selon Currie, le système de l'administration indirecte tel qu'il avait été mis en place au Soudan avait servi à justifier l'arrêt du développement éducatif, chose inacceptable à ses yeux¹²⁸.

En mai 1932, l'inspecteur-en-chef de l'éducation, George C. Scott, soumit au directeur du département un rapport sur l'éducation dans le Nord-Soudan. Après avoir passé en revue le système éducatif existant, Scott proposait un vaste chantier de réformes touchant à toutes les institutions scolaires. Il se montrait particulièrement critique à l'égard des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui prévalaient dans les khalwas, les écoles élémentaires et, dans une moindre mesure, dans les écoles intermédiaires : l'apprentissage par cœur d'une

¹²⁵ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. VII-X.

¹²⁶ BESHIR M. O., 1969, p. 94.

¹²⁷ CURRIE J., 1935, p. 48-49.

¹²⁸ Ibid., p. 55. La fig. 3 (p. 113) montre que les effectifs des écoles élémentaires pour garçons stagnèrent entre 1922 et 1932.

matière souvent incompréhensible. Couplé à ces méthodes dépassées et peu productives, le système d'examens en usage favorisait une vision trop étroite de l'éducation. Selon Scott, les Soudanais ne voyaient dans l'enseignement élémentaire qu'une voie d'accès aux cycles scolaires supérieurs qui permettaient d'obtenir un emploi dans l'administration. Une réforme de l'enseignement élémentaire, en termes qualitatifs plutôt que quantitatifs, était donc urgente¹²⁹.

Six mois après la note de Scott, le gouvernement nomma un comité chargé d'enquêter sur le système scolaire du Nord-Soudan et de suggérer des mesures permettant d'adapter le système aux « *besoins pratiques* » du pays¹³⁰. Le comité fit sien l'argument principal de Scott, soutenant que la réforme devait commencer par l'enseignement élémentaire et que la formation des enseignants en était le pivot. Il recommandait l'établissement d'un institut de formation dispensant un cursus de cinq ans aux futurs enseignants de l'élémentaire ainsi qu'une formation continue aux enseignants déjà en exercice. Idéalement situé en pays rural, cet institut devait être bâti avec des matériaux « *indigènes* » afin qu'il puisse servir de « *modèle* » aux habitations et villages indigènes¹³¹. L'un des effets immédiats du rapport du comité Winter fut la création de Bakht er Ruda.

Deuxièmement, plusieurs postes-clés du département de l'éducation furent occupés par des fonctionnaires britanniques « progressistes » à partir des années 1930. Des figures telles que Scott (directeur du GMC, 1937-1943), Cox (directeur de l'éducation, 1937-1939), Griffiths et Robin A. Hodgkin (directeur du bureau des publications, 1946-1949 puis directeur de Bakht er Ruda, 1950-1955) défendirent un agenda éducatif sensiblement différent de celui de leurs prédécesseurs dans les années 1920. Ce qui avait été une « éducation à l'autocratie »¹³² supervisée par des membres du SPS ignorant tout des sciences de l'éducation et de surcroît inexpérimentés dans le domaine de l'enseignement, fut graduellement remplacé par une

¹²⁹ SCOTT G. C., 1932, p. 219-236. Scott formulait toute une série de propositions : améliorer la formation des fonctionnaires britanniques recrutés dans le département de l'éducation, augmenter le nombre d'inspecteurs, réorganiser la division du travail dans le département, améliorer la formation et les conditions de travail des enseignants soudanais, mettre sur pied une école élémentaire expérimentale, créer une école d'agriculture, développer l'enseignement technique, améliorer l'enseignement primaire (intermédiaire) et secondaire, mettre en place des programmes d'éducation pour adultes (bibliothèques et cinémas ambulants, magazines).

¹³⁰ BESHIR M. O., 1969, p. 98. Le Comité Winter était formé de R. K. Winter (directeur de l'éducation), H. MacMichael (secrétaire civil), H. E. Fass, R. M. MacGregor et V. L. Griffiths (inspecteur de l'éducation).

¹³¹ Secretariat for Education and Health, "Education Policy, Northern Sudan: Report of the Committee Appointed by His Excellency the Governor-General", 7 mars 1933, cité par BESHIR M. O., 1969, p. 99.

¹³² COLLINS R. O., 1983, p. 209-210.

éducation qui visait à élever le niveau de vie de la population soudanaise tout en lui offrant des outils et des compétences perçus comme indispensables à l'ère « moderne ».

Troisièmement, la demande sociale, couplée aux pressions politiques dérivées de la rivalité anglo-égyptienne au Soudan, joua un rôle non négligeable dans l'émergence et l'intensification d'une dynamique réformatrice. Nous l'avons vu, l'intelligentsia nord-soudanaise exprima son mécontentement vis-à-vis de la situation éducative dans des articles de presse et des notes adressées au gouvernement. Quant aux étudiants du GMC, ils organisèrent une grève en réaction aux restrictions budgétaires imposées par le SG suite à la crise financière de 1929-1932. Inaugurant un nouveau mode de mobilisation étudiantin au Soudan, cette grève (1932) fut précisément à l'origine du comité Winter, invité à examiner pas tant les causes du mouvement que le phénomène de « *surproduction de jeunes gens instruits ayant pour seule perspective une carrière dans l'administration* »¹³³.

La réforme de l'enseignement élémentaire opérée entre 1934 et 1950 visait des objectifs sociaux, politiques et pédagogiques. Tout d'abord, la ruralisation de l'éducation, c'est-à-dire l'adaptation des programmes et activités scolaires à l'environnement rural dans lequel vivait la majorité de la population soudanaise, devait permettre à la fois de mieux satisfaire les besoins des communautés villageoises et d'éviter de créer une classe instruite désœuvrée et méprisante à l'égard du reste de la société soudanaise, terreau suprême de l'agitation politique. Avant son arrivée au Soudan, Griffiths avait personnellement vécu une mauvaise expérience en tant qu'enseignant britannique dans un collège indien de type académique¹³⁴. L'une des applications concrètes de la politique de ruralisation fut la création de clubs de jeunes paysans (*young farmers' clubs*) au sein de quelques écoles élémentaires. A travers des coopératives agricoles qu'ils géraient eux-mêmes, les élèves apprenaient non seulement à cultiver du coton ou du blé, mais également – et c'était cela qui était le plus intéressant aux yeux de Griffiths – à travailler en équipe, à gérer un budget et à prendre des décisions rapidement en tenant compte de certaines contraintes financières et climatiques¹³⁵. Cependant, la ruralisation de l'éducation eut un succès limité, ceci pour deux raisons majeures. La plupart des éducateurs britanniques

¹³³ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 9. Les manifestations et grèves organisées dans les écoles secondaires entre 1946 et 1952 participaient d'un processus de politisation des élèves : MAHGOUB E.-F., 1966, p. 181-191. Dix-sept ans après la fondation de Bakht er Ruda, elle étaient perçues comme l'un des effets négatifs des réformes : GEORGE M. F. A., 1951.

¹³⁴ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 11.

¹³⁵ Ibid., p. 19-22, 115. Les discours et les politiques de ruralisation scolaire déployés dans le Soudan français (Mali actuel) à la même époque présentent des similarités très importantes avec le Soudan anglo-égyptien, cf. GAMBLE H., 2009, p. 780-783.

étaient étrangers au monde rural et ignoraient tout des techniques agricoles. En outre, l'opinion nord-soudanaise était peu favorable au projet de ruralisation. L'éducation était considérée comme un moyen de faire carrière et/ou d'acquérir des connaissances sur la culture arabe et sur le « *monde moderne* ». Le recentrage de l'éducation sur le milieu rural paraissait suspect aux yeux des Soudanais, tentés d'y voir des motifs moins louables que ceux présentés par les éducateurs coloniaux¹³⁶.

L'autre objectif majeur des réformes était de transformer les contenus enseignés et les modalités de transmission et d'apprentissage en usage dans les écoles élémentaires. Trois aspects cruciaux du système scolaire étaient concernés par des réformes en profondeur :

- (1) les programmes scolaires et les matériaux didactiques
- (2) la formation et les conditions de travail des enseignants (soudanais rappelons-le)
- (3) le dispositif d'inspection des écoles¹³⁷

Entre le milieu des années 1930 et le début des années 1950, l'élaboration des nouveaux programmes et manuels destinés aux écoles élémentaires pour garçons fut guidée par deux principes généraux :

- (a) inclure des activités appréciées naturellement par les garçons de cet âge (7-11 ans)
- (b) dispenser un enseignement utile aux élèves à la fin de leur scolarité¹³⁸

Que le programme scolaire réponde aux besoins de la société soudanaise, cela était important. Mais ce qui comptait le plus, aux yeux de Griffiths, était qu'il emporte la conviction des enseignants et des élèves amenés à le mettre en œuvre¹³⁹. Entre 1934 et 1950, des manuels pour enseignants et/ou pour élèves furent produits pour l'ensemble des disciplines de l'enseignement élémentaire : l'arabe, l'arithmétique, la religion musulmane, la géographie, l'histoire, les sciences, les travaux manuels, l'éducation physique, les « sujets » (*mawḍū'āt* / *topics*) et le jardinage. Le tableau ci-après (fig. 7) indique la croissance du nombre de manuels produits à Bakht er Ruda entre 1939 et 1955 :

¹³⁶ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 22-23 ; 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 68.

¹³⁷ Nous ne développerons pas ici le troisième aspect, dont le traitement ultérieur (p. 301-306, 323) est amplement suffisant pour notre propos.

¹³⁸ *Nash'at Bakht al-Ruḍā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 30 ; Ministry of Education, 1951(b), p. 32-33.

¹³⁹ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 144.

Figure 7 : Nombre de manuels scolaires et extrascolaires publiés par Bakht er Ruda (1939-1955)¹⁴⁰

Instant T	Nombre de manuels publiés jusqu'à l'instant T
1939	7
1944	40
1947	80
1950	120
1955	200

Par contraste avec l'expérience de la ruralisation, la production de manuels fut un franc succès. Griffiths l'attribuait au fait que les nouveaux manuels répondaient à un véritable besoin. En outre, le travail de rédaction, de traduction et d'expérimentation des manuels requérait une collaboration quotidienne entre les éducateurs britanniques et leurs collègues soudanais, qui s'avéra fructueuse¹⁴¹.

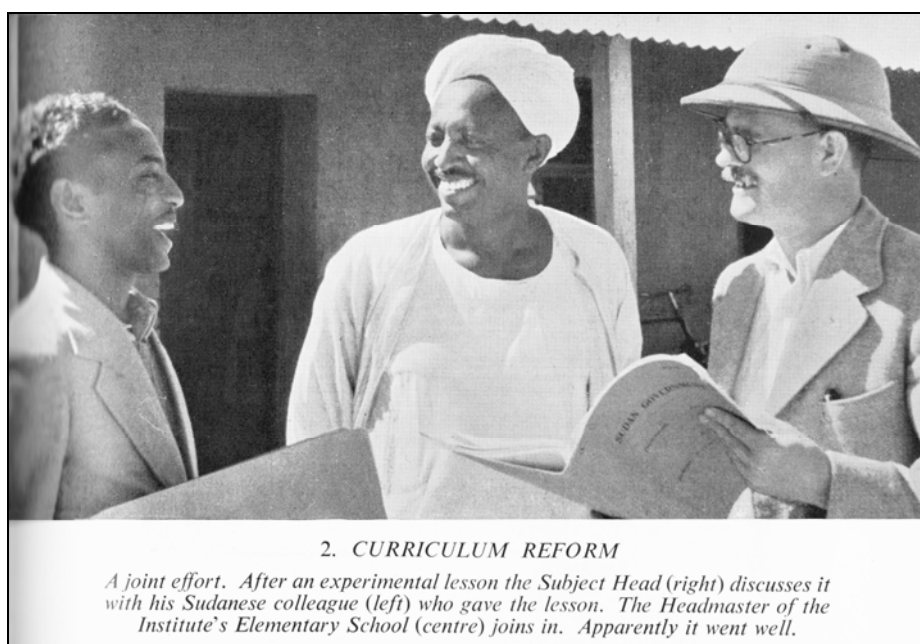


Figure 8 : La collaboration entre pédagogues britanniques et enseignants soudanais telle que représentée par Griffiths (GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 48)¹⁴².

¹⁴⁰ Tableau réalisé à partir des sources suivantes : Ibid., p. 36, 44, 49 ; Institute of Education, 1944, p. 2 ; BRIGHT J. A., 1985, SAD 727/2/17.

¹⁴¹ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 36.

¹⁴² La vision un tant soit peu idéaliste de Griffiths ne doit pas obscurcir le fait que le travail de Bakht er Ruda suscita des critiques. Celles-ci concernaient le monopole de l'Institut sur la production des manuels, les limitations d'une production centralisée en termes d'adaptabilité des contenus aux différences régionales, ainsi que la lenteur et le coût excessif de la production (dus en partie à l'expérimentation répétée des leçons avant leur publication sous forme de manuels) : *Nash'at Bakht al-Rudā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 37. En 1940 la directrice de l'enseignement féminin notait sur un ton moqueur que les concepteurs des manuels « *méditaient sur chaque virgule* [every comma in a textbook had to be chewed over] » : BEASLEY I., 1992, p. 23.

La question de la collaboration entre étrangers et indigènes au sein de l'Etat colonial mérite qu'on s'y arrête un instant. Quoique pas toujours reconnue dans l'historiographie, notamment dans la littérature produite au lendemain des indépendances, elle fut le lot de tous les territoires coloniaux, aussi bien dans l'Empire britannique que dans l'Empire français¹⁴³. Comment, malgré les antagonismes politiques et culturels, la coopération entre colonisateurs britanniques et colonisés soudanais fut-elle possible dans le champ éducatif soudanais des années 1930 et 1940 ?

Les acteurs historiques et leurs descendants esquissent trois pistes de réponse. Premièrement, certains éducateurs britanniques et soudanais des années 1930 vinrent à partager tacitement la vision d'un Soudan indépendant¹⁴⁴. Deuxièmement, Griffiths, en tant qu'étranger et membre de l'élite coloniale au pouvoir, était fort conscient de son manque de légitimité aux yeux de la population soudanaise. C'est pourquoi il travailla le plus possible avec des pédagogues et enseignants soudanais qui, grâce à leur familiarité avec la culture locale, pouvaient expliquer et populariser les réformes auprès d'un public plus large d'enseignants et de parents¹⁴⁵. Enfin, selon l'historienne et fille d'ARAT Fadwa 'Abd al-Rahman 'Alī Ṭaha, les relations personnelles entre Griffiths et ARAT, fondées sur l'amitié et le respect mutuel, facilitèrent considérablement la collaboration entre Griffiths et ARAT d'une part, Griffiths et Shaykh Aḥmad Abū Bakr (directeur de l'école élémentaire expérimentale de Bakht er Ruda) d'autre part¹⁴⁶.

¹⁴³ ETEMAD B., 2000, p. 34-35 ; FOURCADE M., 2003, p. 310. Cf. par exemple CHABCHOUB A., 1995 sur l'Algérie française, SHARKEY H. J., 2003(b) et ABUSHOUK A. I., 2010 sur le Soudan anglo-égyptien. Sur les relations sociales entre Soudanais et Britanniques restituées à travers les souvenirs personnels de Soudanais cf. DENG F. M., 1984.

¹⁴⁴ HODGKIN R. A., 1993(a), p. 158.

¹⁴⁵ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 32-33, 60-61 ; HODGKIN R. A., 1957, p. 17. ARAT joua un rôle majeur dans le processus de diffusion et de popularisation des idées et expériences de Bakht er Ruda au sein de la société nord-soudanaise, notamment grâce à une opération d'indigénisation. Lorsqu'il présentait de nouvelles conceptions pédagogiques, il les mettait en relation avec des traditions musulmanes, des proverbes locaux et les aspirations nationales soudanaises : GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 60 ; 'ALĪ ṬAHA F. 'A. al-R., 2004, p. 75.

¹⁴⁶ 'ALĪ ṬAHA F. 'A. al-R., 2004, p. 73-74. Divers discours et lettres conservés à Durham indiquent qu'une partie de la classe nord-soudanaise instruite entretenait des relations cordiales avec des éducateurs britanniques de la première moitié du Condominium, en particulier James Currie et Nicholas R. Udal (directeur-adjoint de l'éducation de 1918 à 1930) : "Texts of Farewell Speeches Made to Udal on the Announcement of his Retirement and his Departure from the Sudan: Speech by Ahmad 'Uthman al-Qadi", 1930, SAD 780/7/21-23 ; WINGATE F. R., 1937 ; "Personal Correspondence to Udal Chiefly from Friends and Former Associates in the Sudan: Abd al-Rahman Ali Taha Regarding his Appointment as Minister of Education in 1948", 26 décembre 1948, SAD 780/6/8-9. En 2009, un colonel soudanais à la retraite soulignait la qualité des relations entre les élèves soudanais des écoles secondaires et leurs enseignants britanniques au début des années 1950 : KHALID M. N. O., 2009.

Après la Seconde Guerre mondiale, la question de l'altérité, formulée dans des termes culturels plutôt que raciaux, se posait avec acuité aux éducateurs coloniaux (surtout britanniques) du Soudan : dans quelle mesure « *l'enfant soudanais* [the Sudanese boy] »¹⁴⁷ était-il « *différent* » d'autres enfants, notamment des petits Britanniques ? Quelles étaient les implications pédagogiques des différences ou des similitudes ? A l'issue d'une série de tests d'intelligence effectués sur des élèves soudanais de niveau élémentaire et intermédiaire entre 1946 et 1948, Scott prit conscience de la difficulté de transposer ce type de test d'une société à une autre, en l'occurrence de la Grande-Bretagne et de l'Egypte vers le Soudan. Les différences culturelles (sociétales, environnementales, linguistiques) étaient telles que des tests conçus localement s'avéraient nécessaires pour obtenir des résultats qui fassent sens¹⁴⁸. Pour sa part, Griffiths était persuadé du fait que les enfants soudanais partageaient les mêmes « *caractéristiques* » que leurs camarades britanniques, à savoir une curiosité naturelle pour les choses et les gens, un attrait pour les activités concrètes et productrices de résultats immédiats et le plaisir de jouer des scènes de théâtre¹⁴⁹. C'était la raison pour laquelle, selon Griffiths, l'enseignement élémentaire devait essentiellement se fonder sur des *activités*, aussi bien au Soudan qu'en Grande-Bretagne.

Dans le droit fil de la pensée de Griffiths, les réformes de Bakht et Ruda avaient pour objectif didactico-pédagogique de substituer à la mémorisation mécanique d'une matière souvent incomprise une variété de méthodes d'enseignement et d'apprentissage favorisant, du côté des élèves, l'intérêt, la compréhension, la réflexion, l'activité et la prise d'initiative. Dans la salle de classe, l'enseignant ne devait plus être un « *tyran de la tradition distant* », mais bien plutôt un « *grand frère* » et un « *guide* » pour ses élèves¹⁵⁰. Ceux-ci ne devaient plus se contenter d'écouter passivement le professeur. Ils devaient devenir intellectuellement et émotionnellement actifs à travers des récits, des mises en scène, la confection de journaux muraux (*wall-newspapers*), des travaux manuels, du jardinage et des voyages d'études¹⁵¹. Réalisée par un artiste soudanais (Ādam 'Isā), la série de dessins figurant dans le guide pour enseignants de l'élémentaire (*handbook* de 1951) expliquait avec un brin d'humour ce que les éducateurs coloniaux attendaient des enseignants (fig. 9).

¹⁴⁷ Ministry of Education, 1951(b), p. 35.

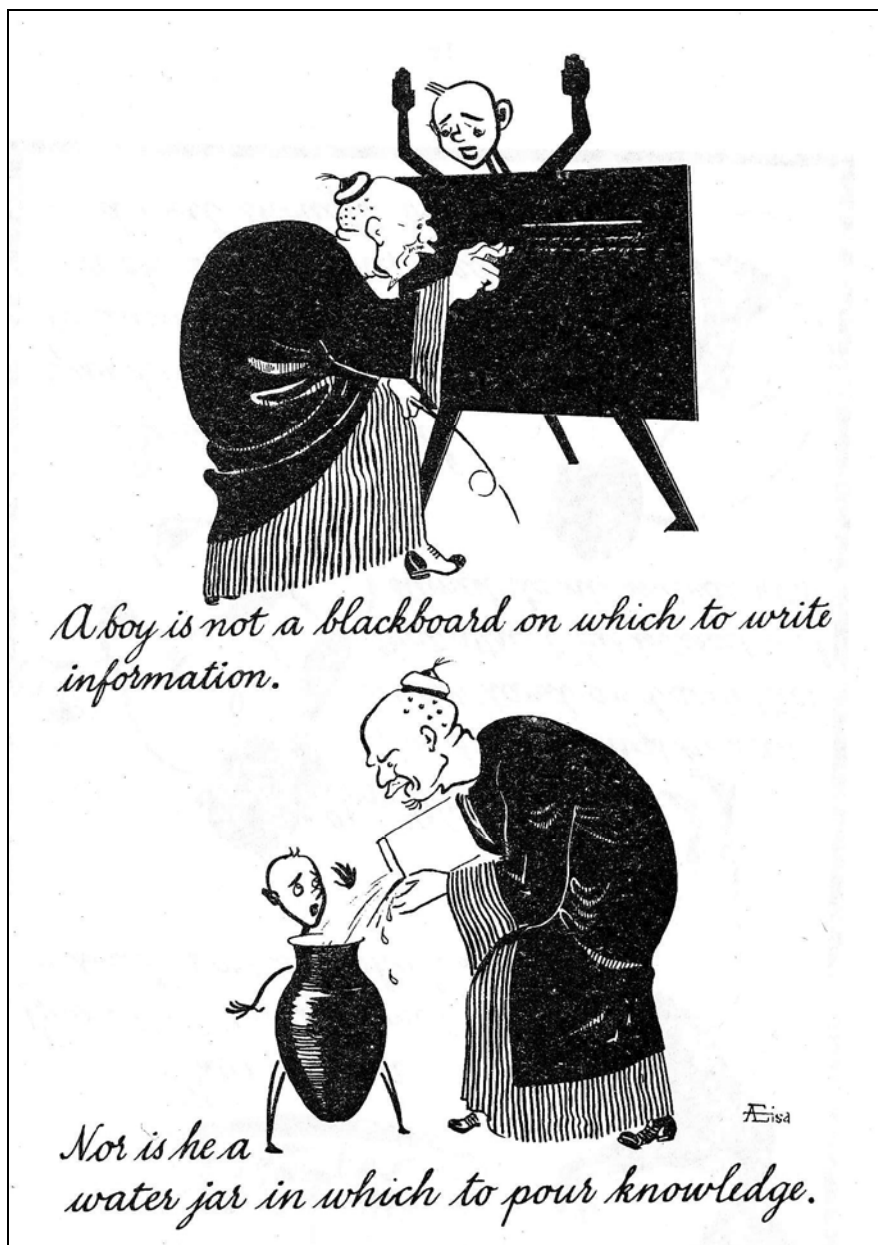
¹⁴⁸ SCOTT G. C., 1948, p. 108-109 ; Id., 1950, p. 43-44, 54.

¹⁴⁹ Ministry of Education, 1951(b), p. 35-36.

¹⁵⁰ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 109.

¹⁵¹ Ibid., p. 12, 48, 52.

Figure 9 : Démonstration graphique des principes didactico-pédagogiques régissant le nouvel enseignement élémentaire soudanais (Ministry of Education, 1951(b), p. 39-42).



He is an active human being who grows in mind, body and spirit if given the right mental, physical and spiritual food.



Let him feed from these.



Too Much

Give him his educational food in small portions which he can digest.



The Wrong Kind

Give him things he can understand and activities that attract his interest and stimulate his endeavours.



Badly Cooked

Give him things to learn and do which are well prepared and well thought out.



But just as the body needs exercise, as well as food, in order to grow strong and healthy, so does the boy's personality need the exercise of activities, as well as mental food, in order to develop.



Acting history plays.



Preparing an Arabic wall magazine.



Making an experiment about flies.



Making a model of a kind of transport.

Une dizaine de photographies assorties de commentaires avaient été placées à la fin du *handbook* pour permettre aux enseignants de mieux intérioriser les principes de la nouvelle pédagogie scolaire (cf. annexe 12 no. 3).

La formation et les conditions de travail des enseignants furent également la cible de réformes importantes dès le milieu des années 1930. La durée de la formation post-élémentaire des enseignants fut progressivement allongée afin d'améliorer leurs connaissances et compétences, passant de trois ans en 1934 à six ans en 1944¹⁵². Outre la formation de nouveaux enseignants, Bakht er Ruda se chargeait de la formation continue des enseignants déjà en poste. Ces sessions intensives de deux ou trois mois permettaient aux enseignants de se familiariser avec les manuels les plus récents et les nouvelles méthodes d'enseignement¹⁵³. De plus, les *refresher courses* avaient été conçus pour répondre aux objectifs suivants :

- (1) aider l'enseignant à mieux gérer sa classe
- (2) amener l'enseignant à s'autocritiquer et l'aider à consolider sa posture professionnelle face aux inspecteurs
- (3) l'amener à se distancer d'une approche purement factuelle de l'enseignement
- (4) l'amener à apprécier les travaux pratiques comme une partie importante de l'expérience scolaire de l'enfant
- (5) l'encourager à clarifier ses idées sur les qualités morales requises par une société en voie de devenir un Etat-nation moderne¹⁵⁴

En 1940, 80 % des enseignants des écoles élémentaires nord-soudanaises avaient participé à une première session de formation continue¹⁵⁵.

Les pédagogues coloniaux s'attachèrent à maintenir le moral des enseignants de l'élémentaire grâce à deux mesures principales. D'une part en diversifiant leurs opportunités de carrières au sein du département de l'éducation. Après avoir exercé un certain temps dans une école, les enseignants pouvaient travailler en tant que rédacteurs ou artistes au sein du

¹⁵² AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 24. Nous reviendrons sur le contenu de la formation dans le chapitre suivant.

¹⁵³ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 59.

¹⁵⁴ Ibid., p. 62-64, 149 ; HODGKIN R. A., 1957, p. 109. En 1943, Griffiths et ARAT publièrent un petit guide pédagogique sur l'art de gérer une classe (*class management*), réédité jusqu'en 1960 : Sudan Government Education Department, 1943.

¹⁵⁵ GRIFFITHS V. L., "Bakht el Ruda: A Summary of Schools, Courses and Functions", 5 janvier 1941, SAD 517/6/35 ; Id., 1953(b), p. 59.

bureau des publications (fondé en 1946), organiser des campagnes d'alphabétisation ou devenir formateurs à Bakht er Ruda. Certains occupèrent de hautes fonctions dans les administrations provinciales chargées des affaires éducatives¹⁵⁶. D'autre part en favorisant un sentiment d'appartenance professionnelle. Celui-ci fut stimulé par la présence, sur le long terme, d'un noyau relativement fixe d'éducateurs soudanais à Bakht er Ruda, connu de tous les enseignants. En outre, Griffiths et ses collègues tentèrent de réduire autant que possible les aspects compétitifs de la formation des enseignants et de créer une atmosphère « *familiale* » plutôt qu'une mentalité gouvernée par le « *chacun pour soi* »¹⁵⁷. Enfin, sans que les éducateurs britanniques y soient pour beaucoup, de nombreux enseignants développèrent un sentiment d'allégeance vis-à-vis de Bakht er Ruda, manifesté tout particulièrement lors du 10^e anniversaire de l'Institut¹⁵⁸.

Le vaste programme de réformes mis en œuvre sous la houlette de Griffiths et d'ARAT n'était pas dépourvu de rebondissements ni d'ambivalences. D'un côté, les éducateurs coloniaux, vaguement inspirés par la philosophie de l'éducation « adaptée », cherchèrent à ruraliser l'enseignement scolaire pour détourner l'attention des élèves de l'éducation académique et de ce qui était perçu comme son corollaire – la réalisation d'une carrière dans l'administration¹⁵⁹. Les leçons de l'expérience indienne raisonnaient encore dans leur tête. D'un autre côté, des gens comme Scott, Griffiths, ARAT et Hodgkin avaient le sentiment, dans les années 1940, que de puissantes forces étaient inévitablement en train de transformer le visage du Soudan. Scott écrivait en 1946 que le Soudan était entré en contact, par le biais de l'Egypte, avec un « *monde où le nationalisme [était] en marche folle* [a world where nationalism is running mad] »¹⁶⁰. Lors d'une conférence donnée à l'Université de Columbia en août ou septembre 1949, ARAT parla du processus de démocratisation de la vie politique soudanaise comme d'un changement extrêmement rapide, qui nécessitait un réajustement majeur des politiques éducatives¹⁶¹. En 1951, le ministère de l'éducation dirigé par ARAT justifiait les réformes de l'enseignement élémentaire par le fait que « *l'influx d'idées modernes, le développement économique et la progression vers l'autogouvernance* » étaient en train de transformer la société soudanaise¹⁶². Dans les termes de Griffiths, le Soudan était entré dans

¹⁵⁶ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 75.

¹⁵⁷ Ibid., p. 77.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid., p. 15.

¹⁶⁰ SCOTT G. C., "The Educated Sudanese and Sudan Government Policy", 29 avril 1946, SAD 959/7/15.

¹⁶¹ ALI TAHA A. R., 1951, p. 134-135.

¹⁶² Ministry of Education, 1951(b), p. 46.

« *l'orbite du reste du monde* » et la jeune génération de Soudanais instruits, mue par des idéaux nouveaux, ne se soumettait plus à l'autorité des anciens. En outre, les éducateurs ne pouvaient plus ignorer le « *désir passionné* » des Soudanais de libérer leur pays de l'emprise coloniale. C'était la raison pour laquelle l'éducation devait non seulement contribuer à développer le sens des responsabilités chez les jeunes, mais carrément leur être présentée comme un instrument de réalisation de leurs aspirations nationales¹⁶³.

L'apparente contradiction entre la politique de ruralisation scolaire et l'éducation à la modernité post-impériale reflétait en partie l'évolution d'une éducation *pour* l'Empire à une éducation *contre* l'Empire. Cette évolution n'était ni tout à fait linéaire, ni tout à fait consciente. L'oscillation, parfois l'hésitation, des pédagogues coloniaux entre une éducation tournée vers les « besoins locaux » d'une société majoritairement rurale et une éducation préparant la jeune génération à la vie citoyenne « moderne », découlait d'une tension fondamentale, encore vive à l'aube de l'indépendance. Cette tension déchirait les éducateurs coloniaux « progressistes » de l'intérieur. Griffiths, par exemple, était tiraillé entre, d'une part, son inclination à voir l'éducation occidentale comme une nécessité pour tous les pays souhaitant rejoindre le club des Etats « modernes », à savoir les Etats indépendants et, d'autre part, son évaluation négative de l'impact de ce type d'éducation sur le Soudan. En 1953, il déplorait le fait que l'éducation à l'occidentale ait « *perturbé* [disrupted] » la société [nord-soudanaise] sans toutefois aider les Soudanais à fonder une nouvelle société à même d'assumer la « *responsabilité d'un Etat moderne* »¹⁶⁴. Le dilemme principal auquel avaient été confrontés les éducateurs coloniaux au Soudan et plus largement dans l'Afrique britannique depuis le milieu des années 1920, à savoir le type d'éducation à dispenser aux indigènes, n'était pas entièrement résolu.

Au Soudan, il y eut un décalage temporel significatif entre deux sphères de l'action coloniale, l'éducation et la politique. A la fin des années 1930, l'enseignement colonial s'était déjà infléchi dans le sens d'une éducation *contre* l'Empire, c'est-à-dire une éducation qui visait explicitement à contribuer à la construction d'un Etat-nation soudanais appelé à accéder prochainement à la souveraineté¹⁶⁵. Par contraste, le gouvernement de l'époque n'envisageait aucunement un retrait britannique du Soudan. Cependant la dynamique s'inversa à partir de

¹⁶³ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 112-113. Nous observerons la *manière* dont les nouveaux programmes et activités scolaires étaient supposés contribuer aux aspirations nationales soudanaises dans le chapitre 4.

¹⁶⁴ Ibid., p. 144.

¹⁶⁵ Ibid., p. 112-118 ; GRIFFITHS V. L., 1949(a), p. III ; BRIGHT J. A., 1985, SAD 727/2/1.

1946. Sous la pression égyptienne et plus largement dans le contexte du démantèlement impérial britannique, le SG s'engagea résolument en faveur de l'autogouvernance soudanaise. Il fut pris de court par la rapidité des événements et dut procéder à sa propre dissolution après moins d'une décennie. Positionnés jusque-là comme les pionniers d'une modernité post-impériale, les éducateurs coloniaux se retrouvèrent dépassés par l'évolution politique. Au début des années 1950, ils ne pouvaient que constater, avec un brin d'amertume, l'écart entre les fruits de leur labeur, murissant nécessairement sur le long terme, et les développements politiques. ARAT disait alors :

*« Notre problème en tant qu'éducateurs est que nos mesures ont un effet très lent alors que la politique évolue au rythme d'un cheval de course. Nous sommes à l'image de ces forestiers qui, occupés à faire pousser des arbres pour un avenir lointain, sont soudainement exhortés à produire du bois de construction. »*¹⁶⁶

Griffiths évoquait ainsi le décalage entre éducation et politique tel qu'il en avait fait l'expérience au Soudan :

*« Nous commençâmes à faire appel au motif patriotique avant que le gouvernement [le SG] n'ait accepté l'opinion majoritaire des [Soudanais] instruits ou l'idée de l'autogouvernance à notre époque'. L'éducateur doit deviner ce que réserve l'avenir et prendre des risques. Cependant, malgré notre travail précurseur pour l'époque, nous fûmes bientôt laissés à la traîne par rapport au développement rapide de la politique gouvernementale. Ainsi ce qui avait ressemblé, à un moment donné, à une tentative gauchiste et imprudente d'anticiper un avenir très lointain, fut devancé par les événements alors que nos réformes n'étaient qu'à leurs débuts. Rien n'est plus ennuyeux, même pour un homme de la gauche modérée, que d'être dépassé par les Tories [conservateurs] à plein galop ! »*¹⁶⁷

En dépit des doutes des pédagogues britanniques et de l'accélération inattendue du processus politique menant à l'indépendance, les réformes initiées par Bakht er Ruda eurent un impact important sur l'éducation soudanaise. Au-delà de la production de centaines de manuels et de fascicules, l'Institut pédagogique avait réussi à induire un changement d'atmosphère dans les écoles élémentaires. En 1950, les leçons d'arabe, de géographie, d'histoire et de sciences incluaient des récits vivants et des activités pour les enfants. L'importance de la formation du caractère en tant qu'objectif pédagogique était appréciée par toujours plus d'enseignants. Ceux-ci faisaient preuve d'une plus grande indépendance d'esprit : certains avaient fondé des associations professionnelles, d'autres souhaitaient employer des outils didactiques différents de ceux mis au point par l'équipe de Bakht er Ruda¹⁶⁸. Un an

¹⁶⁶ ALI TAHA A. R., 1951, p. 138.

¹⁶⁷ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 114.

¹⁶⁸ Ibid., p. 80-85 ; Ministry of Education, 1951(b), p. VI.

avant l'indépendance, une commission internationale chargée d'enquêter sur l'enseignement secondaire soudanais estimait qu'un soin particulier était apporté à l'amélioration des méthodes d'enseignement dans les écoles élémentaires et intermédiaires. L'esprit critique et l'autonomie des élèves y étaient encouragés, ce qui n'était pas le cas dans les établissements secondaires¹⁶⁹.

Dans ses mémoires, John A. Bright, enseignant d'anglais ayant travaillé en tant qu'inspecteur de l'éducation au Soudan (1949-1955), qualifiait Bakht er Ruda d'« *outil puissant, économique et efficace* » qui, entre 1934 et 1955, avait « *révolutionné* » les programmes scolaires et les modalités d'enseignement dans l'ensemble des écoles élémentaires et intermédiaires du Nord-Soudan¹⁷⁰. Les anciens de Bakht er Ruda ne partageaient pas tous cette vision apologétique, sans doute idéaliste, des résultats obtenus. Hodgkin, par exemple, soulignait que les réformes éducatives n'avaient touché, en 1955, que 25 % des garçons et 10 % des filles en âge d'être scolarisés. Au début des années 1990, il commentait ainsi ce résultat : « *Nous pensions avoir bien réussi, mais dans une perspective plus longue (...) il apparaît que nous bâtissons sur du sable.* »¹⁷¹ Il attribuait tout de même aux réformes de Bakht er Ruda un impact durable sur l'éducation soudanaise à l'ère postcoloniale. Selon Hodgkin, trois idées-clés continuèrent à guider les pédagogues du Soudan indépendant :

- (1) la concentration dans un lieu unique de la formation des enseignants, de la réforme des programmes et de la production de matériaux didactiques
- (2) l'utilité d'un dispositif d'inspection pédagogique à côté de l'inspection administrative conduite par les autorités provinciales
- (3) l'importance de la formation continue des enseignants¹⁷²

Le travail de Bakht er Ruda eut de nombreux échos à travers l'Afrique coloniale britannique de la période 1937-1960, notamment par le biais des publications de l'ACEC et des rapports de différentes commissions internationales mandatées pour examiner les systèmes scolaires africains. En voici quelques exemples. En 1937, la commission De La

¹⁶⁹ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 14.

¹⁷⁰ BRIGHT J. A., 1985, SAD 727/2/9.

¹⁷¹ HODGKIN R. A., 1993(b), SAD 904/12/34.

¹⁷² Id., 1993(a), p. 162.

Warr s'employa à attirer l'attention de « *tous ceux qui travaill[ai]ent dans le domaine de l'éducation africaine* » sur les « *accomplissements importants* » de l'Institut soudanais¹⁷³. Les éducateurs égyptiens s'intéressaient aussi aux projets de Bakht er Ruda. Ils visitèrent l'Institut au début des années 1940¹⁷⁴.

Après la Seconde Guerre mondiale, les revues coloniales britanniques faisaient régulièrement référence aux activités expérimentales de Bakht er Ruda. En 1946 et 1947, la revue *Oversea Education* publia des articles sur les projets d'éducation de masse initiés par des pédagogues de l'Institut. En 1951, un article sur le bureau des publications du Sud-Soudan parut dans la même revue. Trois ans plus tard, les clubs féminins du Soudan y faisaient l'objet d'un article¹⁷⁵. Au début des années 1950, *Oversea Education* offrit à ses lecteurs des comptes-rendus d'ouvrages publiés par les éducateurs coloniaux du Soudan, en particulier Griffiths, ARAT et Bright¹⁷⁶. Dans sa seconde livraison, *Corona*, la revue du Colonial Service, consacra une partie de l'éditorial et un article (signé Hodgkin) aux campagnes d'alphabétisation du Nord-Soudan¹⁷⁷. Creech-Jones présentait celles-ci comme un projet-modèle de *community development* à reproduire dans les autres territoires britanniques d'Afrique.

L'éducation civique développée au Nord-Soudan par Griffiths et ARAT avait aussi le vent en poupe dans les milieux coloniaux britanniques. Dans une publication intitulée *Education for Citizenship in Africa* (1948), l'ACEC inclut un texte de Griffiths sur les projets de Bakht er Ruda dans ce domaine¹⁷⁸. La réforme de l'enseignement élémentaire soudanais n'était pas en reste. Bien qu'il n'ait officiellement pas concerné le Soudan, le rapport sur l'éducation africaine publié conjointement par le CO et la Nuffield Foundation en 1953 consacrait quelques lignes à Bakht er Ruda. Le groupe d'étude responsable de l'Afrique orientale et centrale faisait état de l'« *excellent travail réalisé au Soudan par V. L. Griffiths* ». Le modèle soudanais était jugé particulièrement utile pour former les enseignants africains du primaire à une approche didactique centrée sur les activités et le travail pratique des élèves¹⁷⁹.

¹⁷³ Institute of Education, 1944, p. 8.

¹⁷⁴ *Nash'at Bakht al-Rudā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 45.

¹⁷⁵ Cf. "Notes: Mass Education – Anglo-Egyptian Sudan", 1946 ; "Notes: Mass Education – Sudan", 1947 ; "Notes: Southern Sudan Publications Bureau", 1951 ; "Notes: Women's Clubs in the Sudan", 1954.

¹⁷⁶ Cf. "Reviews: *Character aims (...) Character Training*", 1950 ; "Reviews and Notices: *Précis Practice for Oversea Students*", 1951 ; "Reviews: *An Experiment in Education*", 1953.

¹⁷⁷ "Community Development", 1949 ; HODGKIN R. A., 1949.

¹⁷⁸ GRIFFITHS V. L., 1949(a), p. III.

¹⁷⁹ Nuffield Foundation & Colonial Office, 1953, p. 89.

Enfin, la pédagogie développée à Bakht er Ruda eut une portée translocale par le biais d'étudiants étrangers formés au Soudan. Dans les années 1940, l'Institut forma des étudiants venus non seulement de différentes régions d'Afrique britannique (Somalie, Nigeria) mais également du protectorat britannique d'Aden et du royaume indépendant d'Arabie Saoudite. Une fois de retour au pays, ils contribuèrent à renouveler les approches et les méthodes didactico-pédagogiques en usage dans l'enseignement élémentaire / primaire¹⁸⁰.

¹⁸⁰ ‘ALĪ ṬAḤA F. ‘A. al-R., 2004, p. 86-87.

2^E PARTIE :
L'HISTOIRE SCOLAIRE SOUDANAISE DE FIN D'EMPIRE

3. La réforme de l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial

La transformation des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques opérée au Soudan à partir du milieu des années 1930 se traduisit, dans le domaine de l'histoire scolaire, par l'élaboration de nouveaux programmes et manuels. De rares documents d'archives montrent que ce processus de révision était déjà bien entamé en 1944, année durant laquelle furent proposées les grandes lignes d'un nouvel enseignement de l'histoire à tous les niveaux scolaires¹.

Selon ce programme, le jeune élève soudanais devait d'abord découvrir le passé historique à travers ses « grands hommes ». S'il faisait partie de la petite minorité qui poursuivait une scolarité au-delà du niveau élémentaire, il étudierait ensuite les « grandes civilisations » de l'histoire (niveau intermédiaire), pour aboutir à « l'histoire » elle-même au niveau secondaire. Il est remarquable, en termes de contenu, que l'histoire prescrite aux niveaux élémentaire et intermédiaire relevait tant de l'histoire européenne et moyenne-orientale que de l'histoire soudanaise, de la préhistoire aux temps modernes. Ainsi, les « *grands leaders de l'histoire de l'humanité* [great leaders of world history] » au programme de 1^{ère} année intermédiaire incluaient aussi bien Jules César, Charlemagne et la reine Elisabeth que le calife 'Umar, le sultan Mehmet II et Mustafa Kemal Atatürk². Les « *grandes civilisations* » étudiées en 2^e et 3^e année comprenaient les civilisations antiques d'Irak, d'Egypte, de Palestine, de Grèce et de Rome (sic), mais également l'Arabie au temps du prophète Mahomet, la Bagdad abbasside, l'Europe des croisades, la France révolutionnaire et l'Angleterre à l'âge moderne. L'histoire du Soudan, en particulier son histoire contemporaine (dont le début était fixé à la conquête « *égyptienne* » du Soudan), était au programme des dernières années respectives (4^e) des deux cycles³. L'enseignement secondaire, quant à lui, était consacré à l'histoire du Proche-Orient de l'apparition de l'Islam jusqu'au début du XX^e siècle. Il s'achevait sur l'établissement de la Turquie moderne et la reconfiguration du Proche-Orient après la Première Guerre mondiale.

¹ «Scheme for a New History Course», 9-12 octobre 1944, *Al-Tarbiya wa-l-Ta'lim* (3)/1/72/269/9-12, NRO.

² Ibid., p. 9.

³ Ibid.

Ces programmes d'histoire, proposés en octobre 1944 (vraisemblablement par Peter M. Holt⁴), donnèrent lieu à des discussions animées au sein du comité consultatif pour l'histoire qui se réunit le 13 mars 1945 au GMC. Alors que le programme élémentaire fut validé sans objections, ceux des cycles supérieurs furent l'objet d'un débat sur les contenus et les méthodes : quels étaient les « *grands hommes* » de l'histoire à inclure dans le programme et combien fallait-il en retenir ? Quelles étaient les aires géographiques ou culturelles qui devaient figurer parmi les « *grandes civilisations* » ? Quelle place fallait-il accorder à l'histoire « *mondiale* », à l'histoire musulmane et à l'histoire soudanaise dans l'enseignement secondaire ? L'enseignement de l'histoire soudanaise, en particulier de la Mahdiyya, était-il à développer ou au contraire à limiter car potentiellement « *dangereux* » ? Quels étaient les mérites respectifs de la méthode des « *sujets* » (*mawḍū'āt / topics*) et de l'étude biographique en histoire ?⁵

Dans le cas de l'enseignement secondaire, les dissensions furent telles qu'il fut décidé de laisser à un comité « *beaucoup plus représentatif* »⁶ la difficile tâche de définir les contenus ultérieurement. Qu'un programme spécifique ait été ou non élaboré par la suite, il ne fait aucun doute que dans la pratique, les écoles secondaires du Soudan offrirent des enseignements différents jusqu'à 1956 au moins⁷.

Par contraste, le nouveau programme d'histoire élémentaire semble avoir été accepté sans aucune réserve ; il trouva son application concrète dans trois manuels pour enseignants publiés entre 1948 et 1950⁸, destinés aux 2^e, 3^e et 4^e années du cycle élémentaire. Aucun enseignement d'histoire n'était dispensé en 1^{ère} année. Comment ces manuels, en tant que

⁴ Hypothèse étayée par le rapport du comité responsable de la révision des programmes d'histoire. Outre Peter M. Holt, ce comité incluait Alan B. Theobald, Obeid Abdel Nur, Robin A. Hodgkin et Mekki Abbas. Cf. "Report of the History Advisory Committee", n.d. [mars 1945], *Al-Tarbiya wa-l-Ta'lim* (3)/1/72/269/6-8, NRO.

⁵ Ibid., p. 6-7. La question de l'histoire soudanaise semble avoir été l'objet d'un débat entre les deux membres soudanais du comité, à savoir Mekki Abbas et Obeid Abdel Nur.

⁶ Ibid., p. 7. Il n'est pas clair à quoi cette représentativité se référait-elle, peut-être aux différentes opinions des éducateurs et historiens sur l'histoire scolaire au niveau secondaire.

⁷ Bien que le programme de 1944 se soit centré sur l'histoire du Proche-Orient, Holt publia l'année suivante un manuel d'histoire européenne et britannique destiné aux écoles secondaires du Soudan: HOLT P. M., 1945. De plus, un examen attentif des programmes d'histoire en usage dans les différentes écoles secondaires gouvernementales en 1954-1955 révèle la diversité des contenus enseignés. Cf. par exemple "Hantoub School, Wad Medani: History Syllabus", 2 novembre 1954, SAD 739/4/28 ; "Syllabus for Khor Taqqat Secondary School", 1954-1955, SAD 739/5/1-25 ; JONES J. K., "Rumbek Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/1/48-50 ; "Omdurman Girls' Secondary School History Syllabus", 1955, SAD 739/6/9-15. Cf. également le rapport de H. F. C. Smith sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires soudanaises entre 1948 et 1955 dans *The Republic of the Sudan*, 1957(a), p. 112-122.

⁸ Il s'agit de *Nos ancêtres et nous*, *Histoire du Soudan* et *Histoires du passé*. Les deux premiers manuels furent publiés par le bureau des publications de Khartoum, le troisième par une maison d'édition cairote.

sources historiques, peuvent-ils nous faire entrevoir l'univers des leçons d'histoire tel qu'il fut planifié – et dans une certaine mesure réalisé – par les éducateurs coloniaux du Soudan, à l'heure où le futur du pays, encore incertain, était au centre de la dispute anglo-égyptienne, dans le contexte plus large d'un Empire britannique amputé du « joyau de la couronne », se résignant bon gré mal gré à sa propre fin ?

A. L'univers des leçons d'histoire élémentaire par le prisme des manuels

Cette section envisage les manuels à la fois comme un outil pour les acteurs historiques (enseignants et inspecteurs du Soudan anglo-égyptien) et comme une source primaire pour l'historien (auteur du présent texte). A la période de son usage scolaire, le manuel était le principal – et quasiment unique – outil didactique à la disposition de l'enseignant. Pour l'historien d'aujourd'hui, il constitue une source particulièrement intéressante, regorgeant d'informations sur de multiples facettes de l'histoire scolaire : de la généalogie du manuel lui-même à l'environnement physique de l'histoire enseignée, en passant par les acteurs du processus éducatif, les finalités de l'enseignement de l'histoire, les contenus prescrits et les modes de transmission de ces contenus.

1. Manuels d'histoire, histoire des manuels : de la production à l'usage dans la classe

De la source historique à l'objet d'histoire, il n'y a qu'un pas, franchi parfois de manière imperceptible. Ce glissement s'opère typiquement lorsque l'on passe des manuels d'histoire à l'histoire des manuels. Entre le moment de leur élaboration et le moment de leur usage effectif dans les écoles, les manuels soudanais passèrent à travers une série d'étapes bien définies, étalées sur deux ou trois ans : rédaction d'une première version du manuel, traduction selon les cas, expérimentation dans des classes « cobayes », révision du manuel, ré-expérimentation dans des écoles provinciales, révision, validation, envoi au ministère de l'éducation, publication et enfin, diffusion dans les écoles du pays⁹.

⁹ SULEIMAN T. A., 1963, p. 17 ; AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 131-133. Dans les années 1940-1950, les feedbacks apportés par les enseignants, les équipes pédagogiques de Bakht er Ruda et les inspecteurs de province jouaient un rôle central dans le développement et l'amélioration des programmes scolaires soudanais.

La rédaction des manuels d'histoire s'effectua sur un mode collectif, impliquant un nombre plus ou moins élevé d'auteurs et de collaborateurs. Dans le cas des manuels de 3^e et 4^e année, les auteurs principaux, un Britannique et un Soudanais, sont clairement identifiés et identifiables : John A. Haywood, inspecteur à l'Institut pédagogique et Ṣāliḥ Muḥammad Ṣāliḥ, enseignant d'histoire au niveau élémentaire, qui obtint plus tard un poste d'enseignant à l'école secondaire de Wadi Seidna¹⁰. Imprimées séparément, des illustrations correspondant aux différents chapitres des manuels furent réalisées par Heather Corlass, dessinatrice britannique (manuel de 3^e année) et Ibrāhīm Dhū al-Bayt, illustrateur soudanais (manuel de 4^e année). Un ingénieur du département des travaux publics, Ḥasan Abū Bakr, se chargea des cartes accompagnant le manuel de 4^e année. Le processus de rédaction, d'expérimentation et de révision s'accomplit sur une année (1947) pour le manuel de 3^e et sur deux ans (fin 1947 - début 1949) pour celui de 4^e année¹¹.

Dans le cas du manuel de 2^e année, les auteurs, moins directement identifiés, comprenaient plusieurs contributeurs successifs : Vincent L. Griffiths et Mekki Abbas (préparation et expérimentation des leçons au début des années 1940), Peter M. Holt et Ṣāliḥ Muḥammad Ṣāliḥ (mise au point du cours complet et préparation à la publication [1945-1946]), ARAT et 'Uthmān Ibrāhīm (traduction de l'anglais à l'arabe vers 1946-1948), Ibrāhīm Dhū al-Bayt (préparation des illustrations vers 1946-1948)¹². Il s'écoula donc plusieurs années entre l'élaboration initiale des leçons et leur publication sous la forme d'un manuel pour enseignants en langue arabe.

Qu'elle ait eu lieu à Bakht er Ruda ou ailleurs, l'expérimentation des leçons dans des écoles élémentaires *avant* la publication du manuel constituait une étape cruciale pour valider et/ou légitimer aussi bien la matière que les méthodes d'enseignement. Elle permettait d'apprécier dans quelle mesure les leçons étaient adaptées au niveau et aux besoins des élèves. Elle servait aussi à identifier rapidement les difficultés rencontrées dans des situations d'enseignement réelles, avec des classes de cinquante élèves et des enseignants souvent inexpérimentés¹³. En ce qui concerne la légitimation des contenus, les auteurs du manuel de

¹⁰ *Histoires du passé*, p. 5 ; "Wadi Seidna School Staff List", 1954, in *Wadi Seidna School Prospectus 1950*, 1950, SudA PK1528.2 WAD, Durham University Library.

¹¹ *Histoires du passé*, p. 5 ; *Histoire du Soudan*, p. 1.

¹² *Nos ancêtres et nous*, p. 4. Plusieurs années avant qu'il ne prenne la forme d'un manuel publié, le cours d'histoire de 2^e année avait pour titre « *Choses familières* [Familiar Things] » : cf. GRIFFITHS V. L., "Bakht el Ruda: A Summary of Schools, Courses and Functions", 5 janvier 1941, SAD 517/6/36.

¹³ *Nash'at Bakht al-Rudā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 34 ; AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 131-132.

3^e année rapportèrent par exemple que les élèves de Bakht er Ruda avaient tout particulièrement apprécié les histoires de Roland et de Guillaume Tell, justifiant ainsi la présence de personnages historiques « *européens* [ifranjiyya] » (et donc étrangers) dans le programme¹⁴. A plusieurs reprises, des recommandations d'ordre pédagogique s'appuyaient sur l'expérience concrète, brandie comme preuve par les auteurs. Ainsi, le fait que la qualité d'une pièce de théâtre soit inversement proportionnelle au nombre d'élèves-participants avait été « *prouvé* » par l'expérience¹⁵. En 4^e année, celle-ci avait montré que le récit des exploits des héros mahdistes Ḥamdān Abū 'Anja et al-Zākī Ṭamal était tellement passionnant qu'il n'était nul besoin de l'entrecouper d'activités variées¹⁶. L'expérience avait aussi démontré – toujours selon les rédacteurs – la valeur de méthodes de révision spécifiques : questions-réponses par pairs, présentation orale par un élève d'un personnage historique sous la forme d'une devinette élucidée par l'enseignant et le reste de la classe¹⁷.

La mise en représentation du processus de production des manuels se développa rapidement. A partir de la fin des années 1940, l'équipe pédagogique de Bakht er Ruda proposait aux enseignants et aux visiteurs un schéma détaillant, sous la forme d'une bande dessinée, les différentes étapes du processus d'élaboration des manuels (fig. 10 ci-après). Les manuels y étaient présentés comme un outil scolaire indispensable, sans lequel le déploiement d'idées, de savoirs et d'initiatives dans l'espace de la classe était extrêmement difficile. Le fait d'explicitier le processus de production des manuels, de le rendre transparent aux yeux des « usagers » et des visiteurs de l'Institut pédagogique, permettait peut-être d'atténuer l'impatience de certains eut égard à la lenteur relative du processus. Il fallait compter environ trois ans depuis l'élaboration d'un nouveau cours jusqu'à sa diffusion à grande échelle sous la forme de manuels prêts à être utilisés dans les écoles du Soudan.

¹⁴ *Histoires du passé*, p. 23. Cf. également HAYWOOD John A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/5.

¹⁵ *Histoires du passé*, p. 123.

¹⁶ *Histoire du Soudan*, p. 119.

¹⁷ *Ibid.*, p. 131, 180.

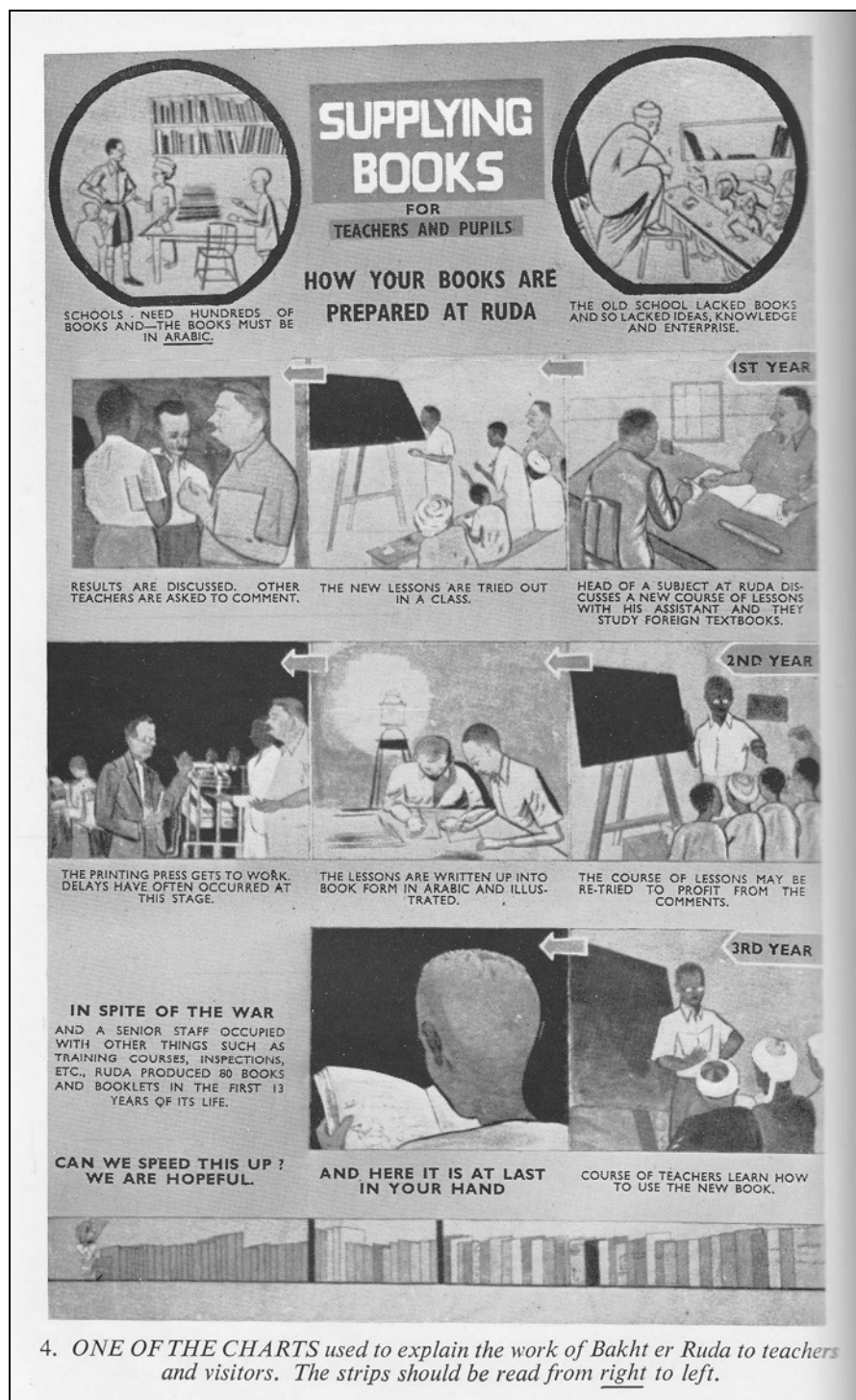


Figure 10 : La production de manuels pour enseignants et élèves : comment vos livres sont préparés à Ruda (GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 49).

Une fois publiés, les manuels étaient distribués aux écoles élémentaires gouvernementales (et probablement ahliyya)¹⁸ à travers l'ensemble du pays¹⁹. Ils furent sans doute employés dans les classes du Nord-Soudan dès le début des années 1950, alors qu'au Sud, leur adoption fut plus graduelle et varia selon le type d'école. En effet, bien que la Southern Policy ait été abandonnée en 1947 et les systèmes scolaires nord- et sud-soudanais formellement unifiés en 1949, il fallut attendre le lendemain de l'indépendance (1957) pour que les écoles ahliyya et missionnaires soient effectivement nationalisées.

2. Le problème des éditions : deux stratégies d'analyse

Les manuels-sources qui ont nourri ce travail de recherche soulèvent un problème méthodologique important, posé par l'existence de plusieurs éditions successives. Trois cas de figure se présentent, qui requièrent l'adoption de stratégies d'analyse distinctes. Dans le cas du manuel de 3^e année, le plus simple, l'on a affaire à la première édition du manuel, datant de 1950. Dans le cas du manuel de 4^e, j'ai eu accès à l'édition révisée (1958), postérieure à l'indépendance du Soudan. Pour ce qui est de la 2^e année, enfin, il s'agit d'une édition relativement tardive (1970) d'un manuel qui fut réédité cinq fois sans révision majeure²⁰ entre 1948 et 1970.

Lorsque le contenu des manuels-sources consultés correspond à la première édition – chose certaine pour le manuel de 3^e et très probable pour le manuel de 2^e – l'on peut sans risque considérer que le texte que l'on a sous les yeux a été pensé et écrit au cours du processus de rédaction initial (respectivement 1947 et 1940-1946). En revanche, la situation se complique lorsqu'on a eu seulement accès à une édition révisée (manuel de 4^e). La stratégie d'analyse employée dans ce cas de figure comporte plusieurs étapes. Etant donné que le texte est le résultat d'une combinaison de passages datant de la première (1949) et de la seconde édition (1958), j'ai procédé, dans un premier temps, au repérage et à la datation des différents passages grâce à quatre types d'indicateurs :

¹⁸ Les écoles ahliyya offraient des programmes calqués sur ceux des écoles gouvernementales : OSMAN M. K., 1979, p. 358.

¹⁹ Dans l'introduction au manuel de 3^e année (rédigé courant 1947), les auteurs précisait que l'ouvrage était destiné aux écoles élémentaires du Soudan. Cf. *Histoires du passé*, p. 7.

²⁰ Quelques modifications mineures, relatives à l'ordre des leçons, furent apportées à l'édition de 1953 par Mandūr al-Mahdī. Cf. *Nos ancêtres et nous*, p. 3.

- (1) modifications explicites mentionnées dans la préface à l'édition révisée
- (2) oublis dans l'actualisation de la terminologie
- (3) anachronismes
- (4) hypothèses personnelles fondées sur les contextes politique, idéologique et éducatif dans lesquels les éditions successives furent publiées

Cette opération de datation m'a permis, dans un second temps, d'analyser les savoirs historiques et leurs modalités de transmission et de mettre en évidence des continuités et des ruptures entre la fin de la période coloniale et le début de l'ère postcoloniale dans l'histoire scolaire soudanaise. La mise en relation du texte de 4^e année et des illustrations correspondantes²¹ révèle des corrélations, contrastes et contradictions intéressants, pas nécessairement liés à l'existence de différentes éditions du manuel. Notons que les différentes étapes de cette procédure d'analyse ne seront pas présentées de façon distincte dans les pages qui suivent, afin de ne pas alourdir inutilement le texte.

Une autre précision d'ordre méthodologique est à apporter avant que nous nous intéressions au contenu des manuels. Le manuel de 3^e année était composé de dix-huit histoires, parmi lesquelles l'enseignant devait en choisir treize pour constituer le programme de l'année scolaire. Certaines étaient quasiment obligatoires, d'autres facultatives. J'ai opté pour une analyse approfondie de toutes les histoires obligatoires et de celles qui, parmi les histoires facultatives, s'avérèrent particulièrement « populaires » parmi les élèves d'après les dires des rédacteurs²².

²¹ Illustrations imprimées séparément, trouvées à la Sudan Archive de Durham : "Teaching Aids: Illustration of Characters and Events from History, Including Lord Kitchener, General Gordon, Muhammad Ahmad al-Mahdi, Uthman Abu Bakr Diqnah, the Slave Trade, etc.", 1951-1953, SAD 11/11/1-36.

²² *Histoires du passé*, p. 22-23.

3. L'environnement physique et matériel de l'histoire enseignée

Offrant un programme historique et pédagogique pensé dans les moindres détails, les manuels pour enseignants contiennent de nombreux indices quant à l'environnement physique et matériel dans lequel l'histoire devait être – et fut – enseignée.

En termes d'espace de transmission et d'apprentissage, les leçons se déroulaient principalement dans des salles de classe²³. Cependant, certaines activités étaient organisées à l'extérieur, à proximité de l'école ou plus loin dans les environs. Les pièces de théâtre et mises en scène, qui constituaient l'un des piliers de la didactique de l'histoire à tous les stades de l'enseignement élémentaire, étaient jouées et répétées en dehors des salles de classe²⁴. Réservées aux élèves de 4^e année, les visites de vestiges historiques avaient habituellement lieu dans les alentours de l'école. La situation géographique de chaque établissement scolaire était déterminante à cet égard. Ceci était d'autant plus vrai que le ministère de l'éducation n'octroyait aucun soutien financier à ce type d'activité²⁵. Ainsi, les élèves fréquentant les écoles des zones rurales et des petites localités exclues du récit historique scolaire n'avaient pas accès aux vestiges consacrés du passé, contrairement à leurs camarades plus chanceux des « trois villes » (Khartoum, Khartoum Nord, Omdurman) et d'El Fasher (capitale de la province du Darfour). Ceux-là avaient la possibilité de visiter des hauts lieux de la Mahdiyya à Omdurman (maison du Khalīfa, coupole du Mahdī et vestiges des remparts utilisés lors de la bataille de Karārī) ou les édifices du sultan ‘Alī Dinār à El Fasher²⁶.

Outre son corps et sa voix, l'enseignant élémentaire d'histoire disposait de deux outils didactiques matériels majeurs, le manuel et le tableau noir (*sabūra*)²⁷. Au professeur le manuel servait à la fois de source de connaissances historiques et de guide pédagogique. En tant que support d'écriture visible par la classe toute entière, le tableau noir remplissait une fonction de médiation du savoir entre l'enseignant et les élèves. Il accueillait notamment des

²³ Faits de briques, avec des herbes ou de la boue, les bâtiments des écoles élémentaires étaient en plus ou moins bon état selon les cas. Leur maintenance était une préoccupation importante au début des années 1950, mais souvent délaissée car onéreuse. Cf. annexe 17 (photographies 14-17) et, sur les écoles du Kordofan et du Darfour : “Inspection Tours in the Provinces of Kordofan and Darfur”, 1950-1953, SAD 638/5/1-58, 638/6/1-61.

²⁴ Une analyse détaillée de plusieurs pièces de théâtre sera proposée dans le chapitre 5.

²⁵ *Histoire du Soudan*, p. 12.

²⁶ Ibid.

²⁷ Le tableau noir était utilisé dans les écoles élémentaires soudanaises depuis 1931 au moins : GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 4. À l'échelle mondiale, des tablettes d'argile, de cire ou d'ardoise ont été employées depuis l'Antiquité pour conserver et/ou diffuser des informations. En Grande-Bretagne, le tableau noir et la craie furent introduits dans certaines écoles au cours de la première moitié du XIX^e siècle. Cf. par exemple PILLANS J., 1852, p. 114.

chronologies schématiques lacunaires à compléter par la classe, des cartes-modèles dessinées par l'enseignant, des extraits de « sources primaires » (authentiques ou non), des corrections d'exercices (réponses à des questions) et les résumés des leçons, écrits au tableau par l'enseignant et/ou les élèves²⁸. L'enseignant devait utiliser le manuel à chaque leçon et le tableau noir dans la plupart des cas.

A côté de ces outils, fournis par les institutions officielles en charge de l'éducation soudanaise (le ministère de l'éducation et l'école où était posté l'enseignant), il incombait au professeur d'apporter ponctuellement le matériel nécessaire aux démonstrations et aux expériences qu'il présentait aux élèves. En 2^e année, par exemple, l'enseignant devait apporter des matériaux et ustensiles permettant de fabriquer du papier, afin d'effectuer une démonstration devant la classe²⁹. En 3^e année, il devait se munir d'un œuf dur pour imiter Christophe Colomb posant un défi aux savants qui refusaient de croire qu'une terre inconnue pouvait se trouver à l'ouest de la péninsule ibérique³⁰.

Les élèves, pour leur part, se servaient de deux supports d'écriture et de dessin différents, l'ardoise et le cahier. Bien que les deux soient mentionnés dans les manuels de 2^e comme de 3^e année, le nombre d'occurrences respectives (prévalence de l'ardoise en 2^e et du cahier en 3^e) permet de formuler plusieurs hypothèses. Il y avait peut-être un changement net de support d'une année à l'autre, les élèves passant de l'ardoise au cahier. Une autre possibilité est qu'il y avait des différences entre les écoles et/ou les classes, certaines étant équipées d'ardoises, d'autres de cahiers. Enfin, il se peut aussi que les deux supports aient été utilisés simultanément dans les mêmes classes. La situation est sans équivoque pour la 4^e année : les élèves écrivaient uniquement dans des cahiers, du moins selon les prescriptions du manuel³¹.

²⁸ *Nos ancêtres et nous*, p. 13 ; *Histoires du passé*, p. 11, 34, 65, 143 ; *Histoire du Soudan*, p. 8-9, 17-18, 68, 88, 93, 121, 130, 160, 164, 211.

²⁹ *Nos ancêtres et nous*, p. 146.

³⁰ Le manuel situait la célèbre anecdote de « l'œuf de Colomb » avant la découverte du Nouveau Monde, attribuant à l'explorateur la phrase suivante: « *Je découvrirai cette terre inconnue de la même façon que j'ai réussi à faire tenir cet œuf debout sur la table !* ». Cf. *Histoires du passé*, p. 139.

³¹ Sur les ardoises cf. *Nos ancêtres et nous*, p. 7, 13, 123, 167, 207 et *Histoires du passé*, p. 9, 30 ; concernant les cahiers cf. *Nos ancêtres et nous*, p. 141 ; *Histoires du passé*, p. 9, 11, 35, 65 ; *Histoire du Soudan*, p. 9, 76, 209-210. Les écoles situées à distance de la capitale devaient souvent attendre de longs mois avant de recevoir les fournitures scolaires commandées auprès du ministère de l'éducation. En 1952, les élèves d'une école du Kordofan oriental durent acheter eux-mêmes leurs cahiers, ceux du ministère ne leur étant parvenus qu'après un délai d'un an : "Eastern Kordofan R. C.: Umm Ruaba Elementary School", mars 1953, SAD 638/6/56.

Ina Beasley (directrice de l'enseignement féminin dans les années 1940) considérait les longues distances et la pénurie de moyens de transport comme des obstacles majeurs à l'expansion et au bon fonctionnement du système scolaire : BEASLEY I., 1992, p. 384-385.

Outre les cahiers, d'autres supports papier (illustrations et cartes distribuées séparément) étaient marqués et coloriés par les élèves. Cependant, leur expérience sensible des leçons d'histoire ne se réduisait pas à des activités de dessin, de coloriage et d'écriture sur des ardoises et/ou du papier. En 2^e et 3^e année, il était prévu que les élèves fabriquent des modèles, manipulant à cette fin diverses matières : argile, bois, papier, tissu, roseaux et carton. La reproduction de moyens de transport historiques, tels que les bateaux viking et la locomotive à vapeur de George Stephenson, était tout particulièrement recommandée par les éducateurs coloniaux³². Les mises en scène et pièces de théâtre offraient une occasion supplémentaire de manipuler divers matériaux et de revêtir des déguisements variés, que l'enseignant était responsable de fournir aux élèves³³.

Voici posés quelques éléments de l'univers physique et matériel des leçons d'histoire. Arrêtons-nous à présent sur les acteurs historiques engagés dans cet univers : que sait-on des auteurs de manuels, des enseignants, des élèves et des inspecteurs d'histoire ? Qui étaient-ils, ou plus précisément, quelles caractéristiques de leur identité – présumée ou souhaitée – transparaissent-elles dans les manuels et dans d'autres sources de l'époque ?

4. Les acteurs du processus éducatif

Cette esquisse des acteurs du processus éducatif à l'œuvre dans le domaine de l'histoire scolaire soudanaise se base sur les publications officielles du département/ministère de l'éducation, sur des catégorisations explicites et implicites repérées dans les manuels et sur les rares travaux d'historiens portant sur l'éducation soudanaise de la période qui nous intéresse (1945-1970). Le premier ensemble de sources nous fournit des données essentiellement quantitatives sur les élèves (âge, quantité). Les manuels révèlent indirectement certaines composantes identitaires – sexe, nationalité, religion, appartenance ethnique et sensibilité politique – des adultes et des enfants impliqués dans le processus éducatif. Les travaux historiques, en particulier l'ouvrage de 'Uthmān Aḥmad al-Amīn, renseignent sur la formation des enseignants de l'élémentaire.

³² *Histoires du passé*, p. 13, 84.

³³ En 2^e année, le « jeu des ancêtres » permettait aux élèves de réviser les découvertes et inventions étudiées au cours de l'année (feu, outils de pierre, vêtements en peau de bête, domestication des animaux, tissage, poterie, métallurgie, commerce, écriture, papier, café, imprimerie, allumettes) à travers une mise en scène, chaque groupe d'élèves étant muni d'un accessoire symbolisant une « découverte ». Nous y reviendrons dans le chapitre 5.

Les auteurs de manuels

Quoiqu'il ait été officiellement corédigé par un Britannique (Haywood) et un Soudanais (Ṣāliḥ), le manuel de 3^e année identifiait implicitement ses auteurs comme des musulmans distancés du SG. A plusieurs reprises, le texte adoptait une perspective musulmane, notamment dans les sections destinées à procurer à l'enseignant des informations complémentaires. A titre d'exemple, l'un des objectifs de la leçon sur le calife Abū Bakr était de montrer aux élèves que « *la mort du Prophète (**Dieu le bénisse**) fut une tragédie affligeante qui servit à tester la foi des gens dans l'Islam.* » La plupart d'entre eux avait réussi ce test « *grâce à Dieu* »³⁴. Dans les leçons traitant du calife ʿUmar et de l'épouse du Prophète Muḥammad (ʿĀ'isha), les auteurs affirmaient qu'eux-mêmes, ainsi que les enseignants (englobés dans un vague « *nous* ») en savaient déjà long sur ces personnages et que par conséquent, aucune information historique complémentaire n'avait besoin d'être fournie³⁵.

Malgré leur affiliation formelle à l'appareil d'Etat colonial, les auteurs manifestaient une certaine distance vis-à-vis du SG. Après avoir présenté les exploits du sultan Sulaymān Ṣūlūn du Darfour au début du XVIII^e siècle, ils préconisaient à l'enseignant de demander aux élèves, au sujet de l'un de ses illustres descendants : « *Connaissez-vous le nom du dernier sultan du Darfour, mort au cours de la guerre qui l'opposa à l'actuel gouvernement du Soudan [ḥukūmat al-Sūdān al-ḥāliya] ?* »³⁶ Ouvrant la voie à une critique non dissimulée du régime colonial britannique au Soudan, ce passage était chargé d'un potentiel subversif évident. Il est plausible que la division du travail entre les deux auteurs ait été opérée selon les différentes « aires culturelles » couvertes par le manuel. Ainsi, Ṣāliḥ avait sans doute été chargé des leçons relatives à l'histoire musulmane et soudanaise et Haywood des leçons d'histoire anglaise et européenne.

³⁴ *Histoires du passé*, p. 45. Des exemples similaires peuvent être trouvés dans *Nos ancêtres et nous*, p. 130.

³⁵ Ibid., p. 39, 52. Remarquons que des informations complémentaires étaient fournies pour chaque leçon, à l'exception des leçons portant sur l'« âge d'or » des premiers califes de l'Islam, comme si cet épisode était bien connu de tous, auteurs de manuels et enseignants.

³⁶ Ibid., p. 148. Il s'agissait du sultan ʿAlī Dinār, dont le royaume fut annexé au Soudan anglo-égyptien en 1916.

Les enseignants

En ce qui concerne les enseignants d'histoire des écoles élémentaires gouvernementales, l'on sait qu'ils étaient soudanais et qu'ils utilisaient l'arabe comme langue d'instruction³⁷. Au-delà du fait que les manuels aient été rédigés en arabe (premier élément confirmant l'identité de leurs usagers), on y trouve des catégorisations implicites, parfois subtiles, sur les enseignants. Dans le manuel de 3^e année, par exemple, les Anglais étaient représentés à la troisième personne, comme des « autres », des étrangers. Le professeur était supposé commencer la leçon sur le roi Alfred en s'adressant ainsi aux élèves : « *Je pense que vous avez déjà souvent vu **des Anglais**, mais je ne crois pas que vous en sachiez beaucoup sur le pays d'où ils viennent.* »³⁸ L'enseignant eût-il été britannique, il ne se serait pas adressé aux élèves dans ces termes.

Les enseignants étaient soudanais, certes, mais qu'en était-il de leur religion ? A la lumière du fait que les manuels étaient destinés et furent sans doute employés, non seulement dans les écoles gouvernementales et ahliyya du Nord-Soudan, mais également au Sud-Soudan et dans des écoles missionnaires et communautaires à travers le pays (nationalisées en 1957), les enseignants, dans la pratique, n'étaient pas tous musulmans ou porteurs d'une culture musulmane. Néanmoins, les manuels de 3^e et 4^e année se référaient clairement aux enseignants comme à des musulmans. Les professeurs non musulmans ou ayant fréquenté des écoles missionnaires³⁹ n'étaient nullement pris en compte. Comme expliqué plus haut, le manuel de 3^e année n'offrait aucune information historique complémentaire aux enseignants dès lors qu'il s'agissait de leçons consacrées aux débuts de l'Islam⁴⁰. En outre, dans un cours dédié aux croisades, le manuel – à travers la voix de l'enseignant – désignait le rite musulman du pèlerinage (*ḥājj*) comme une pratique commune à l'orateur (le professeur) et aux auditeurs (les élèves) :

³⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 44. Cela fut le cas dès les premières années du Condominium anglo-égyptien. La nationalité soudanaise de la totalité des enseignants de l'élémentaire est mise en avant dans les chapitres sur l'éducation des *Sudan Almanac* (publication annuelle du SG) entre 1950 et 1959. Cf. également la liste des enseignants des écoles élémentaires du Darfour compilée par Haywood: "Staff List 1951/52: Boys Elementary School, Darfur Province", n.d., SAD 638/3/46-47.

³⁸ *Histoires du passé*, p. 75.

³⁹ Il faut tout de même noter qu'ils représentaient une minorité d'enseignants, puisque le nombre d'écoles élémentaires situées dans les régions musulmanes du Soudan dépassait largement celui des écoles situées au Sud-Soudan et/ou employant un personnel chrétien. En 1955-1956, il y avait 458 écoles élémentaires au Nord-Soudan contre 44 au Sud-Soudan, alors que la population sud-soudanaise représentait environ un tiers de la population totale. Cf. *ARDE*, 1956, p. 9.

⁴⁰ *Histoires du passé*, p. 39, 52.

« La cause de la guerre [entre musulmans et chrétiens] est que la terre qui est sainte aux yeux des chrétiens, vers laquelle ceux-ci accomplissent un pèlerinage de la même façon que **nous** effectuons **notre** pèlerinage à La Mecque, fut conquise et gouvernée par des musulmans. »⁴¹

Quant au manuel de 4^e, il évoquait la *jāhiliyya* (« ignorance » en arabe) pour parler de l'époque antéislamique, adoptant une périodisation et une terminologie issues de la tradition musulmane⁴². Ainsi, les auteurs, lorsqu'ils préparèrent les manuels, présumèrent de l'identité soudanaise *et musulmane* des enseignants. La catégorisation implicite des enseignants ne s'arrêtait pas là. Avec toute leur ouverture d'esprit, les auteurs oubliaient parfois de mettre à distance leur regard « khartoumais », celui des gens de la capitale, sur le reste du Soudan. Les enseignants du Darfour devaient probablement ressentir un petit malaise en lisant – pour eux ou face à leur classe – qu'en 1916, après avoir aperçu un avion anglais survoler El Fasher, de nombreux Darfouris s'étaient exclamés avec stupeur : « *Quoi de plus grand et de plus étrange que cet oiseau-là !!!??* », que c'était la première fois que les habitants d'El Fasher avaient vu un avion, mais qu' « *ils étaient maintenant habitués à en voir.* »⁴³

Quid de la formation des enseignants de l'élémentaire ? Quelle était sa durée, où avait-elle lieu, en quoi consistait-elle ? Il faut d'abord préciser que la formation à l'enseignement était réservée aux étudiants qui remplissaient certaines conditions : ils devaient avoir achevé le cycle élémentaire, être âgés de 11 à 13 ans, avoir obtenu de bons résultats à l'examen d'entrée de l'école intermédiaire et d'excellentes notes en langue arabe et en arithmétique. La préférence des éducateurs coloniaux allait à ceux qui étaient doués pour les arts et pour les sports. Un système de quotas devait garantir la représentation de toutes les provinces du Soudan⁴⁴.

Jusqu'à un an après la fondation de l'Institut pédagogique (1935), les futurs enseignants jouissaient d'une formation de trois ans au GMC au sein de la « section des experts » (*qism al-'urafā' / arifs section*)⁴⁵. La durée de la formation fut successivement allongée d'un an en 1935, de deux ans en 1940 et de trois ans en 1944. Ainsi, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, les enseignants en devenir étudiaient pendant six ans après avoir achevé le cycle

⁴¹ Ibid., p. 96.

⁴² *Histoire du Soudan*, p. 19.

⁴³ Ibid., p. 156.

⁴⁴ AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 25.

⁴⁵ Naval Staff Intelligence Division, 1922, p. 311 ; *ARDE*, 1935, p. 13.

élémentaire⁴⁶. Entre 1934 et 1948, la formation fut dispensée dans les locaux du nouvel Institut pédagogique de Bakht er Ruda. En 1948, elle fut transférée à Mabrukā, extension de l'Institut située à quelques centaines de mètres au nord du noyau initial (cf. fig. 6 p. 118). La même année marqua le début d'une expansion géographique et quantitative de la formation des enseignants de l'élémentaire, avec l'ouverture de nouveaux instituts à :

<u>localité</u>	<u>province</u>	<u>année d'ouverture</u>
- Dilling	Kordofan (monts Nouba)	1948
- Shendi	Province Nord	1952
- Maridi	Equatoria	1954
- Malakal	Haut-Nil	1958
- Kassala	Kassala	1963
- El Fasher	Darfour	1963 ⁴⁷

A partir de 1944, la formation était divisée en deux étapes : une section préparatoire de cinq ans et une formation professionnelle d'un an. Le programme académique de la section préparatoire était calqué sur celui des écoles intermédiaires, avec un renforcement de l'enseignement islamique et de la langue arabe en 3^e, 4^e et 5^e année. Une différence majeure résidait dans l'absence presque totale d'enseignement de la langue anglaise aux futurs enseignants de l'élémentaire⁴⁸. Ceux-ci avaient droit à deux périodes hebdomadaires d'histoire contre neuf de langue arabe, six d'arithmétique, quatre de religion, quatre de sciences, quatre d'agriculture et trois ou quatre de géographie. La section préparatoire comportait un autre volet, celui des « activités » (*nashāt*). Elles incluaient des mutuelles scolaires, un club de jeunes paysans, des camps semestriels, un voyage d'étude en 5^e année, l'organisation de la fête annuelle de Bakht er Ruda, des activités sportives et culturelles, ainsi qu'une instruction militaire⁴⁹. Cet ensemble d'activités était destiné à développer toute une série de qualités et de compétences chez les futurs enseignants : capacité à travailler en équipe, capacité à planifier et à mener un projet à bien, compétences rédactionnelles, créativité, confiance en soi, prise de responsabilité, respect d'autrui, loyauté, discipline, intérêt pour la culture⁵⁰.

⁴⁶ AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 24.

⁴⁷ Ibid., p. 317.

⁴⁸ Ibid., p. 26. Pour comparaison cf. les tables de répartition des matières au programme de la formation des enseignants et celles au programme des écoles intermédiaires : p. 42, 43, 144.

⁴⁹ Pour plus de détails sur ces différentes activités, cf. Ibid., p. 26-38 ; *Nash'at Bakht al-Rudā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956*, p. 16-23.

⁵⁰ AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 27, 32, 33, 37, 38.

La formation professionnelle accueillait les candidats qui avaient réussi l'examen de la section préparatoire. Les futurs enseignants y poursuivaient leurs études académiques tout en étant formés à la didactique de l'ensemble des disciplines au programme des écoles élémentaires. Ils avaient par exemple une période hebdomadaire d'histoire (matière) et deux périodes de didactique de l'histoire⁵¹. Une autre partie de la formation consistait à observer des situations d'enseignement réelles dans les écoles élémentaires rattachées aux instituts pédagogiques. Enfin, les étudiants-enseignants s'exerçaient à leur futur métier sous l'œil attentif de leurs formateurs, qui leur donnaient un feedback individuel. Le stage d'enseignement était effectué non seulement dans l'école de l'institut (à raison de quatre ou cinq périodes hebdomadaires dans des classes à effectif réduit, durant l'année), mais également dans une école située dans la région d'origine de l'étudiant (sur une période de six semaines avant les vacances d'été). Les futurs enseignants avaient ainsi l'occasion de pratiquer dans des « *conditions normales* », c'est-à-dire sans supervision et dans des classes de taille standard (50 élèves environ)⁵². Cette dernière année de formation ne négligeait pas l'instruction morale (*al-tadrīb al-khuluqī*), cultivée à travers la vie en communauté (les étudiants logeaient sur le site même de l'institut), les projets collectifs, les activités culturelles (salon littéraire, expositions, pièces de théâtre, journaux muraux) et les camps⁵³.

Les élèves

Des enseignants aux élèves : qui était le public-cible du nouveau programme d'histoire élémentaire, selon les publications officielles du département/ministère de l'éducation et les projections – réalistes ou non – des auteurs de manuels ? Que nous apprennent ces sources quant à la quantité, l'âge, le sexe et les appartenances ou identifications religieuses et ethniques des élèves ?

Le nombre de jeunes Soudanais (garçons) fréquentant des écoles élémentaires augmenta considérablement entre 1948, année de publication du manuel de 2^e année, et 1956, année de l'indépendance. Au Nord, leur nombre tripla, passant de 26'074 à 76'996⁵⁴. Au Sud, le nombre d'élèves scolarisés dans des établissements gouvernementaux fut presque multiplié par dix entre 1948 et 1956, s'élevant de 394 à 3'495⁵⁵. Malgré d'immenses disparités entre les deux

⁵¹ Ibid., p. 45.

⁵² GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 66.

⁵³ Nash 'at Bakht al-Ruḍā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956, p. 13 ; AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 47-49, 51-52.

⁵⁴ BESHIR M. O., 1969, p. 208.

⁵⁵ ARDE, 1956, p. 9 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 306.

régions (cf. fig. 3 et 4 p. 113) – et à l’intérieur de celles-ci⁵⁶ –, l’ouverture de nombreuses écoles élémentaires à travers le pays durant la dernière décennie impériale rend évident le fait qu’un nombre croissant d’élèves était concerné par le nouvel enseignement d’histoire. Entraînant l’incorporation de nouveaux élèves dans le giron des programmes gouvernementaux, la nationalisation des écoles ahliyya et missionnaires en 1957 ne fit que renforcer cette tendance.

Combien y avait-il d’élèves par classe ? L’organisation de la classe recommandée pour mettre en scène le « jeu des ancêtres » en 2^e année⁵⁷ permet d’évaluer ce nombre à 40-50. En dépit de variations régionales inévitables, ce chiffre est corroboré par l’ARDE particulièrement détaillé de 1948. Les effectifs de la plupart des écoles élémentaires du Nord-Soudan étaient compris entre 180 et 200 élèves, probablement divisés en quatre classes correspondant chacune à une année du cursus⁵⁸.

Pour ce qui est de l’âge des élèves, l’âge minimal d’entrée à l’école élémentaire était fixé à sept ans⁵⁹. Les élèves visés par le programme d’histoire avaient ainsi entre huit et douze ans.

Les écoles pour filles étaient-elles concernées ? A priori la réponse paraît plutôt négative. En effet, dans plusieurs documents de l’époque, l’histoire est absente de la liste des disciplines enseignées aux jeunes Soudanaises⁶⁰. Dans les manuels de 3^e et de 4^e année,

⁵⁶ En 1948, par exemple, les 26’074 Nord-Soudanais fréquentant des écoles élémentaires ne représentaient, *en moyenne*, que 9 % de la population de garçons en âge d’être scolarisée. Alors que dans les districts urbains de Khartoum, d’Omdurman, de Wadi Halfa et de Port Sudan, ce taux tournait autour de 25 %, il n’était que de 1 ou 2 % dans la plupart des districts du Darfour. Cf. ARDE, 1948, p. 46. Ces disparités n’étaient pas dues à des inégalités économiques, puisque l’ensemble des écoles situées en zone rurale proposaient une scolarité gratuite, alors que la grande majorité des écoles situées en ville étaient payantes : “Payment of Fees in Elementary Schools, 1949”, n.d., SAD 638/4/20. Le problème principal, au Kordofan et au Darfour, était l’insuffisance du nombre d’écoles par rapport à l’importance démographique de la population.

⁵⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 73.

⁵⁸ ARDE, 1948, p. 38-45. Les effectifs réduits d’une minorité d’écoles (40-50 élèves) indiquent que ces écoles-là n’offraient pas la totalité du cursus élémentaire, soit parce qu’établies à une date récente, soit par manque d’enseignants, de place et/ou d’équipement (ou tout cela réuni). Ceci ressort également des rapports d’inspection de Haywood : “Inspection Tours in the Provinces of Kordofan and Darfur”, 1950-1953, SAD 638/5/1-58 et 638/6/1-61. Griffiths et Al-Amīn mentionnent le nombre de 50 élèves par classe : GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 82 ; AL-AMĪN ‘U. A., 2007² (2005), p. 132.

⁵⁹ Ministry of Education, 1951(b), p. 1.

⁶⁰ “Note on the Syllabus of Wad Medani Intermediate School”, n.d. [1954], SAD 739/5/27 ; “Teachers’ Syllabus and Record Book, Girls’ Elementary Schools, Khartoum, c. 1954”, matériel non catalogué, G. F. THOMAS G//S 1045, Box 2, no. 7, SAD. Au-delà des « trois R » (*Reading, wRiting, aRithmetic*) et de rudiments de géographie, d’histoire naturelle, de travaux manuels et de religion, le curriculum pour filles se concentrait sur les « sciences domestiques » (cuisine, hygiène, ménage, couture) et l’éducation des enfants. L’objectif premier était d’améliorer la qualité de vie des familles et de permettre aux Soudanais instruits de trouver des épouses instruites. Cf. BEASLEY I., 1992, p. 354-359 et les divers travaux de Lilian P. Sanderson.

l'enseignant imaginé par les auteurs s'adressait aux élèves à la forme du masculin : « *Y a-t-il quelqu'un parmi vous [baynakum] qui se prénomme 'Umar ?* » ou « *Aujourd'hui je vais vous raconter [sa'asrudu 'alaykum] l'histoire d'un homme grandiose (...)* »⁶¹ Il était question d'élèves au masculin (*talāmīdh*) et du « *garçon soudanais [al-ṭifl al-sūdānī]* » tout au long des leçons. Cependant, le manuel de 3^e présente une ambivalence intéressante. Il semblerait qu'au moment de sa rédaction (1947) la possibilité d'enseigner l'histoire dans les écoles pour filles était envisagée. Parmi les dix-huit histoires proposées, les auteurs en avaient prévu une pour les jeunes Soudanaises, au sujet de l'infirmière anglaise Florence Nightingale (1820-1910). Si l'histoire venait à être enseignée aux filles, Haywood et Ṣāliḥ précisaient, l'enseignante devait monter une pièce sur le personnage de Florence avec ses élèves⁶².

Enfin, à l'instar des enseignants, les élèves étaient invariablement catégorisés comme musulmans ou en voie de l'être. Entre l'absence de considération pour les élèves non musulmans et une volonté affichée d'Islamiser ces derniers, les trois manuels comportent des exemples relevant de l'un et/ou de l'autre. Au-delà de références au Coran comme à un texte sacré, familier des élèves, la façon dont l'enseignant de 2^e année était supposé introduire la leçon sur la religion était sans équivoque : « *Quelle est la première chose que vos pères font en se levant ? La prière du matin [adā' farīḍat al-ṣubḥ]. Ne priez-vous pas vous aussi ?* »⁶³ Les versets coraniques que 'Umar avait découverts chez sa sœur lui avaient fait un effet « *inimaginable* », de par leur origine « *divine, surhumaine* ». Le futur calife avait ressenti un bonheur intense après s'être converti à l'Islam⁶⁴. En 3^e année, le professeur était sensé établir un parallèle entre le roi Alfred et les élèves. Au temps de sa jeunesse, le futur monarque anglais avait reçu une instruction en anglais « *à la place de l'arabe naturellement* » et il avait étudié la religion chrétienne « *alors que vous étudiez la religion musulmane* »⁶⁵. Dans la leçon sur le calife al-Manṣūr, les élèves devaient réciter la sourate d'ouverture du Coran (*sūrat al-fātiḥa*) au moment où, dans le récit de l'enseignant, le calife apprenait le décès de l'un de ses plus proches conseillers⁶⁶.

⁶¹ Cf. respectivement *Histoires du passé*, p. 27 et *Histoire du Soudan*, p. 31. On pourrait multiplier les exemples.

⁶² *Histoires du passé*, p. 14, 178. Dans la réalité, un certain nombre de filles fréquentait les écoles élémentaires pour garçons lorsqu'aucune école pour filles n'existait dans la région et que leurs parents y étaient favorables. Cf. "(Eastern) Jebels District: Kadugli Elementary School", 9 décembre 1950, SAD 638/5/30. La question de l'enseignement mixte (*co-education*) fut officiellement soulevée en 1941. Le directeur de l'éducation, R. V. H. Roseveare, rejeta ce mode de scolarisation en raison de l'« incompatibilité » présumée du programme masculin avec les finalités de l'éducation féminine : SANDERSON L. P., 1975(b), p. 240.

⁶³ *Nos ancêtres et nous*, p. 130.

⁶⁴ *Histoires du passé*, p. 33.

⁶⁵ Ibid., p. 75.

⁶⁶ Ibid., p. 69.

Ignorant volontairement ou non les élèves non musulmans, les auteurs se montrèrent néanmoins sensibles à la diversité des identifications tribales des jeunes Soudanais. Dans la leçon sur la conquête ottomano-égyptienne du Soudan, ils enjoignaient l'enseignant à « *choisir les mots justes* [ikhtiyār al-alfāz al-munāsiba] » pour évoquer la capitulation rapide de certaines tribus (Rubātāb, Ja‘aliyyīn) face à l’occupant, ceci afin d’éviter de froisser les élèves affiliés à ces tribus⁶⁷. L’exemple des Darfouris mentionné plus haut montre cependant que la sensibilité des auteurs en la matière avait ses limites.

Le trait saillant, commun aux acteurs principaux du processus éducatif (enseignants et élèves) tels qu’ils étaient envisagés dans les manuels, était donc l’affiliation à et/ou l’identification avec la culture musulmane du Nord-Soudan. Convenant sûrement à la majorité des acteurs qui enseignèrent et étudièrent l’histoire dans les écoles élémentaires du pays, cette perspective intra-musulmane pouvait passablement aliéner ceux qui, parmi les Soudanais non musulmans, tenaient à leur culture chrétienne et/ou africaine.

Les inspecteurs

A la fois juges et acteurs du processus éducatif, les inspecteurs de l’élémentaire accomplissaient une mission importante au sein du système scolaire⁶⁸. Ils faisaient le lien, d'une part, entre les écoles, l’Institut pédagogique et le département/ministère de l’éducation et d'autre part, entre la théorie et la pratique de l’enseignement. Les trois manuels d’histoire consacraient un chapitre final à des suggestions qui leur étaient destinées. Formateurs d’enseignants à l’Institut pédagogique la plupart du temps, inspecteurs quelques semaines par année, ils étaient chargés d’évaluer le travail des enseignants et des élèves durant et/ou en dehors des leçons. Il semble que leur pouvoir d’action était bien réel, dans la mesure où les rapports confidentiels qu’ils envoyaient aux administrateurs en charge de l’éducation dans les provinces (Province Education Officers, PEO) pouvaient conduire au licenciement de l’enseignant concerné⁶⁹.

⁶⁷ *Histoire du Soudan*, p. 48.

⁶⁸ Les inspections régulières des écoles élémentaires n’étaient pas nouvelles: au Nord-Soudan elles étaient « *si possible* » bisannuelles au début des années 1930, conduites alternativement par un inspecteur britannique et un inspecteur soudanais. Cf. WINTER R. K., 1935, p. 350.

⁶⁹ “Visit to Khor Taqqat Elementary School”, 11 novembre 1950, SAD 638/5/5.

Nous reviendrons sur le contenu et les modalités de l'évaluation ultérieurement, lorsque nous plongerons au cœur du processus éducatif. Il suffit ici de mentionner, à titre d'exemple, trois inspecteurs d'histoire qui furent par ailleurs des acteurs centraux sur la scène éducative soudanaise de la fin de l'époque coloniale et du début de l'ère postcoloniale. Ils élaborèrent tous trois des manuels d'histoire à un moment ou à un autre de leur carrière.

Le premier est Haywood lui-même, qui remplissait la fonction d'inspecteur de l'éducation au cours des années durant lesquelles il corédigea les manuels de 3^e et de 4^e année (1946-1950)⁷⁰. En tant que conseiller à l'éducation des gouvernements locaux (Local Government Education Adviser), il visita les écoles élémentaires du Kordofan et du Darfour entre 1950 et 1953. Malheureusement pour nous, ses rapports d'inspection ne précisent pas si les nouveaux manuels d'histoire – qu'il avait largement contribué à développer – étaient effectivement employés dans ces écoles. Il écrivit seulement que le programme « *normal* » d'histoire était suivi à l'école élémentaire Abu Haraz⁷¹.

Holt, qui participa à l'élaboration du manuel de 2^e année, fut inspecteur à la même période que Haywood, quoique moins longtemps (1945-1947)⁷². Il semblerait qu'il ait été inspecteur d'histoire au niveau intermédiaire, car il rédigea à l'époque un guide pour enseignants et un manuel pour élèves destinés aux écoles intermédiaires du Soudan⁷³. Après avoir enseigné l'histoire à l'école secondaire de Hantoub (1947-1952), il fut nommé archiviste du gouvernement au moment où les Soudanais se préparaient à l'indépendance et les Britanniques à plier bagages (1954-1955). Celui qui deviendrait le vétéran des historiens du Soudan jeta les bases des archives soudanaises à Khartoum, organisant la formation de futurs archivistes soudanais en Grande-Bretagne⁷⁴.

⁷⁰ Durham University Library Special Collections Catalogue, "John Alfred Haywood" [en ligne] <http://reed.dur.ac.uk/xtf/view?docId=ead/sad/haywoodj.xml> (26 mai 2011).

⁷¹ "Visit to Abu Haraz Elementary School in Dar Bideiriya Area", 13 novembre 1950, SAD 638/5/9.

⁷² Durham University Library Special Collections: Sudan Archive: Sudan Staff Lists [en ligne] http://www.dur.ac.uk/library/asc/sudan/staff_lists/ (5 juillet 2011).

⁷³ Il s'agit respectivement de "A Handbook of Suggestions for Teachers of History in Intermediate Schools, 1st and 2nd years by P. M. Holt, Bakht er Ruda", 1946, SAD 639/2/1-50 et de HOLT P. M., 1968 (6^e éd.) (1949¹).

⁷⁴ Cf. "Memorandum on the Future Staffing of the Archives Office", 26 septembre 1954, SAD 905/4/43-44 ; "Correspondence Regarding the Training of a Sudanese Archivist in London", 1955-1956, SAD 905/4/80-103.

Enfin, Mandūr al-Mahdī occupa le poste d'inspecteur-en-chef de la discipline historique dans les années qui suivirent l'indépendance (1957-1959). Alors qu'il était encore formateur à Bakht er Ruda (1951-1955), il publia le manuel qui allait permettre aux enseignants de mettre en œuvre le nouveau programme de 4^e intermédiaire, consacré à l'histoire du Soudan⁷⁵. Une décennie plus tard, en tant que directeur de l'Institut pédagogique (1961-1966), il publia un autre ouvrage d'histoire soudanaise, en anglais cette fois-ci. Tout en adoptant une trame chronologique semblable à celle du manuel, cet ouvrage visait un public plus large, jeune et moins jeune, scolaire et extrascolaire, soudanais et non soudanais⁷⁶.

B. Le nouveau programme d'histoire élémentaire

Nous en savons désormais un peu plus sur ce qui se déroulait *autour* des manuels, des producteurs aux utilisateurs, en passant par l'environnement dans lequel ils étaient supposés devenir opérationnels. Intéressons-nous à présent au contenu du programme, à la façon dont les éducateurs coloniaux le structurèrent, à la fois sur le plan « macro » (cursus sur trois ans) et sur le plan « micro » (structure interne de chaque manuel). Cette section examine également le problème crucial des finalités de l'histoire scolaire, ainsi que la question récurrente des sources des sources. Sur quelles sources historiques les éducateurs coloniaux s'appuyèrent-ils pour élaborer les manuels ?

1. Une macrostructure en forme d'entonnoir

La structure du nouveau programme d'histoire élémentaire fut pensée au cours de la Seconde Guerre mondiale, période durant laquelle les liens entre l'Empire britannique et la métropole furent simultanément renforcés (par la participation des divers peuples de l'Empire à l'effort de guerre britannique) et fragilisés (l'image d'Européens se massacrant les uns les autres et se faisant massacrer par des armées non européennes laissa une impression durable chez les colonisés tout comme chez les colonisateurs). Il est certainement difficile d'évaluer l'impact de ce moment spécifique sur l'élaboration du programme d'histoire, mais on peut

⁷⁵ *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques*.

⁷⁶ EL-MAHDI M., 1965. Il continue à être un ouvrage de référence jusqu'à nos jours dans certaines écoles du Soudan. J'en ai personnellement trouvé un exemplaire dans la section secondaire de la bibliothèque de la Unity High School à Khartoum. Au début des années 1990, un enseignant de cette école rédigea un fascicule d'histoire basé sur l'ouvrage d'al-Mahdī. Cf. TREAGUST D., n.d. [env. 1993].

tenter d'imaginer dans quelle atmosphère, au niveau local et international, les éducateurs britanniques et soudanais travaillèrent. Dans tous les cas, le résultat fut un programme qui se voulait « équilibré » sur les plans historique et pédagogique. La macrostructure du cursus élémentaire d'histoire était fondée sur la progression spatio-temporelle suivante : à un passé universel, souvent éloigné dans le temps, succédait une histoire locale, indigène et plus récente.

Le programme de 2^e année consistait en une histoire des découvertes et des inventions humaines de la préhistoire à l'époque moderne. Bien que le point de départ de cet enseignement ait été localisé dans le contexte quotidien des élèves soudanais⁷⁷, la matière étudiée renvoyait à une perspective universaliste de l'histoire humaine. La quête de l'origine d'objets et techniques contemporains faisait voyager les élèves entre des époques et des cultures aussi variées que le Soudan préhistorique, l'Égypte antique, l'Asie centrale du VIII^e siècle ou l'Allemagne médiévale. Quelles que fussent leur localisation et l'époque à laquelle ils avaient vécu, les acteurs du passé étaient tous présentés comme « *nos ancêtres* [ajdādunā] ». La visée universaliste du manuel s'inscrivait peut-être dans le sillage des travaux d'histoire mondiale (*world history*) entrepris dès le lendemain de la Première Guerre mondiale en Grande-Bretagne et en Europe⁷⁸.

En 3^e année, il s'agissait d'aborder les « grands personnages » (masculins et féminins) de l'histoire. Se rétrécissant à une période de douze siècles, le programme incluait des acteurs historiques issus d'une remarquable diversité de sociétés et cultures, telles que l'Arabie (VII^e), l'Irak (VIII^e), la France (VIII^e et XIX^e), l'Angleterre (IX^e et XIX^e), l'Égypte (X^e), la Suisse (XIV^e), le Maroc (XIV^e), l'Espagne (XV^e), l'Inde (XVII^e) et le Soudan (XVIII^e)⁷⁹.

En 4^e année, enfin, les élèves étudiaient l'histoire du Soudan du VII^e au XX^e siècle. En dépit de cette longue trame chronologique, la plupart des leçons portaient sur la période mahdiste (1881-1898) avec pour cadre spatial le Nord-Soudan⁸⁰. L'histoire de 4^e année

⁷⁷ L'enseignant devait partir de matières et de produits tirés de la vie quotidienne des élèves (papier, café, vêtements, allumettes, etc.) et retracer leur origine historique. Cf. *Nos ancêtres et nous*, p. 5. Le titre du manuel (littéralement « Nous et nos ancêtres ») traduit une volonté d'intégrer les élèves dans l'histoire, à l'extrémité d'une longue chaîne d'ancêtres.

⁷⁸ Les deux références majeures pour la Grande-Bretagne, utilisées comme sources dans le manuel de 2^e année, sont WELLS H. G., 1919 (révisé et réédité jusqu'en 1972) et IKIN R. G., 1928 (réédité en 1940). Sur les tentatives d'élaboration d'un manuel international d'histoire durant l'entre-deux-guerres, cf. HENS T., 2009.

⁷⁹ « Table des matières », *Histoires du passé*.

⁸⁰ « Table des matières », *Histoire du Soudan*.

« zoomait » donc sur des personnages et des événements à la fois locaux et récents. La grande majorité des jeunes Soudanais instruits quittaient le système scolaire juste après avoir écouté, réfléchi, écrit et joué l'histoire de leur propre pays.

Si l'on considère la macrostructure en tant que tout, l'on s'aperçoit que le programme s'ouvrait sur la découverte du feu à l'ère préhistorique et s'achevait sur les réalisations techniques des Britanniques au Soudan (chemins de fer, système d'irrigation de la Gezira). Ces dernières faisaient néanmoins l'objet de leçons facultatives⁸¹ et n'étaient pas présentées comme faisant partie de l'histoire (au sens de *passé historique*). En effet, selon les auteurs du manuel de 4^e, la construction des chemins de fer et le développement du système d'irrigation constituaient des « *faits nus* », une réalité présente qui ne relevait pas (encore) de l'histoire (*ta' rīkh*)⁸². Les auteurs expliquaient que ceci était dû à la proximité temporelle des hommes qui avaient contribué à ces « *progrès* », proximité qui empêchait tout jugement impartial de la part des historiens. Ainsi, l'étude de l'histoire proprement dite s'arrêtait à la « reconquête » anglo-égyptienne du Soudan, avec l'établissement du Condominium et l'élimination de chefs indigènes indociles tels que le sultan 'Alī Dinār. Le message implicite des éducateurs coloniaux était que la Mahdiyya représentait la fin de l'histoire et le gouvernement « *actuel* » (nulle part nommé « Condominium » ou « Sudan Government ») son aboutissement.

2. La transposition du programme dans les manuels

Comment le nouveau programme fut-il traduit dans les manuels pour enseignants ? Quelle forme concrète épousa-t-il ? Cette partie présente succinctement la structure interne ou table des matières de chaque manuel pris séparément. Les couleurs ont été ajoutées par nos soins pour une meilleure lisibilité.

⁸¹ *Histoire du Soudan*, p. 163, 170.

⁸² Ibid., p. 163. Littéralement : « *faits sans histoire* [ḥaqā'iq laysat dhāt qiṣṣa] ».

Seconde édition

Rédaction et remerciements

Introduction à l'ouvrage et méthode d'enseignement

- 1 - Plan de l'ouvrage
- 2 - Méthode d'enseignement
- 3 - Liste des leçons et des activités particulières
- 4 - Exemple de leçon de révision après de longues vacances

Introduction historique : l'âge de la pierre

- 1 - L'âge de pierre en Afrique du Nord
- 2 - Les anciens habitants du Soudan

Leçons et informations aux enseignants

1 - L'histoire du feu

- 1 - L'histoire des allumettes (informations à l'enseignant)

2 - Les outils de pierre

- 2 - Les outils des hommes préhistoriques (informations à l'enseignant)

2 - Comment travaille l'archéologue ?

3 - Les habitations préhistoriques

- 3 - Les hommes des cavernes (informations à l'enseignant)

3 - La vie dans une caverne

4 - La domestication des animaux

5 - La découverte de l'agriculture

- 5 - Les débuts de l'agriculture (informations à l'enseignant)

6 - La découverte du tissage

- 6 - La découverte du tissage (informations à l'enseignant)

Leçon de révision

1^{er} jeu des ancêtres

7 - La découverte de la poterie

- 7 - La poterie à l'âge de pierre (informations à l'enseignant)

Leçon de consolidation

La découverte du feu

Rappel général concernant les leçons de révision

8 - La découverte des métaux

8 - La découverte des métaux (informations à l'enseignant)

9 - Le commerce

9 - Le commerce (informations à l'enseignant)

Leçon de consolidation *Les outils de pierre*

Leçon de consolidation *Les habitations préhistoriques*

Leçon de consolidation *Informations à l'enseignant*

10 - L'écriture

10 - Le développement de l'écriture dans l'Egypte antique (infos à l'enseignant)

Leçon de révision *2^e jeu des ancêtres*

11 - La religion

11 - Notre maître Ibrāhīm que la paix soit avec lui (informations à l'enseignant)

Leçon de consolidation *La domestication des animaux*

12 - Le papier

12 - Le papier (informations à l'enseignant)

Leçon de consolidation *L'agriculture*

Leçon de consolidation *L'agriculture dans l'Egypte antique*

13 - Le café

13 - Le café (informations à l'enseignant)

Leçon de consolidation *Le commerce*

Leçon de consolidation *Le commerce dans les pays arabes de l'Antiquité*

Leçon de consolidation *Le commerce des Arabes au temps de la Jāhiliyya*

Leçon de consolidation *Les débuts de l'écriture*

14 - La découverte de l'imprimerie

14 - L'imprimerie (informations à l'enseignant)

Leçon de révision *3^e jeu des ancêtres*

Poèmes récités par les groupes lors du 3^e jeu des ancêtres

Suggestions aux inspecteurs pour observer le travail

Rédaction et remerciements

Introduction à l'ouvrage et méthodes d'enseignement

- 1- Que contient ce livre ?
- 2 - Quel est l'objectif de ce livre ?
- 3 - L'art de raconter une histoire
- 4 - La division de l'histoire en parties
- 5 - La variation des activités

Activités courtes :

- a) Le dessin
- b) Le coloriage de parties d'illustration
- c) Le marquage d'un personnage ou d'un élément sur l'illustration
- d) La mise en scène d'un passage de l'histoire
- e) La rédaction du résumé de l'histoire

Activités longues :

- a) Le coloriage d'une illustration
- b) Travaux manuels et modèles
- c) La mise en scène d'une histoire

- 6 - Les illustrations
- 7 - La méthode de révision

Structure des leçons

Tableau des leçons et répartition des périodes

Autres informations sur cet ouvrage

----- (suite sur la prochaine page)

1 - ‘Umar b. al-Khaṭṭāb*

2 - Abū Bakr al-Ṣadīq devient calife des musulmans

3 - Al-Sayyida ‘Ā’isha l’épouse du Prophète

4 - Mūsā et Ṭāriq

5 - Le chevalier Roland**

6 - Le calife Maṣṣūr bâtit Bagdad*

7 - Le roi Alfred et les hommes du Nord*

8 - Le gouverneur et le commerçant*

9 - La guerre des enfants

10 - Hulagu dévaste Bagdad

11 - Guillaume Tell**

12 - Le voyage d’Ibn Baṭūṭa

13 - Colomb découvre le Nouveau Monde*

14 - Sulaymān Ṣūlūn, roi du Darfour*

15 - Le chah et le Taj Mahal*

16 - George Stephenson*

17 - L’infirmière Florence

18 - Louis Pasteur

Le jeu du temps

Suggestions aux inspecteurs

**Histoires fortement recommandées par les auteurs du manuel*

***Histoires particulièrement appréciées des élèves durant la phase d'expérimentation*

Rédaction et remerciements

Introduction à l'ouvrage et méthodes d'enseignement

- 1 - Présentation générale
- 2 - L'histoire tribale et locale
- 3 - La méthode d'enseignement
- 4 - Le récit de l'histoire
- 5 - Les illustrations et leur usage
- 6 - L'utilisation des cartes
- 7 - La rédaction du résumé
- 8 - Le dessin
- 9 - Les leçons de révision et de test
- 10 - Les périodes d'activité longue
- 11 - La différence entre les histoires de 3^e et de 4^e année
- 12 - La visite des vestiges

Tableau des leçons et répartition des périodes

Liste des cartes

Liste des illustrations

- 1 - L'entrée dans le Soudan à la période antique
- 2 - 'Alī Bābā roi de Nubie combat les Arabes
- 3 - 'Amāra Danqas, fondateur du royaume de Sennar
- 4 - Bādī Abū Shilūkh, le plus grand roi de Sennar
- 5 - Ismā'īl Pasha conquiert le Soudan
- 6 - Ismā'īl Pasha : sa mort par le feu
- 7 - Al-Zubayr Pasha Raḥma au Bahr al-Ghazal
- 8 - Al-Zubayr Pasha Raḥma conquiert le Darfour
- 9 - *1^{ère} leçon de révision et de test, parties 1 et 2*
- 10 - *1^{ère} leçon de révision et de test, parties 3 et 4*
- 11 - Muḥammad Aḥmad al-Mahdī : les débuts de sa vie
- 12 - Muḥammad Aḥmad al-Mahdī : la chute d'El Obeid et la défaite de Hicks
- 13 - Muḥammad Aḥmad al-Mahdī : le siège et la chute de Khartoum

- 14 - Le Khalīfa ‘Abdullāhi : les débuts de sa vie
- 15 - Le Khalīfa ‘Abdullāhi : la famine de l'an 6
- 16 - Ḥamdān Abū ‘Anja et al-Zākī Ṭamal
- 17 - ‘Abd al-Raḥman al-Nujūmī
- 18 - *2^e leçon de révision et de test*
- 19 - *2^e leçon de révision et de test (suite)*
- 20 - La reconquête du Soudan : Kitchener progresse
- 21 - La bataille de Karārī et la mort du Khalīfa
- 22 - ‘Uthmān Digna
- 23 - ‘Alī Dinār
- 24 - La mort de ‘Alī Dinār
- 25 - Les chemins de fer au Soudan*
- 26 - Le projet de la Gezira*
- 27 - *3^e leçon de révision et de test*
- 28 - La chute d’El Obeid : pièce en cinq actes

Suggestions aux inspecteurs et aux enseignants pour évaluer le niveau du travail

Quelques sources de ce manuel

**Leçons facultatives*

3. Pourquoi enseigner et étudier l'histoire ?

Toujours d'actualité et encore débattue aujourd'hui, la question des finalités de l'histoire scolaire était une préoccupation centrale pour les responsables pédagogiques dans le Soudan des années 1940. Ils définirent explicitement les objectifs de chaque partie du programme d'histoire élémentaire. Au-delà d'objectifs purement historiques ou historiens, l'enseignement de l'histoire devait servir de fondement à une éducation morale et civique. Cela est flagrant pour les trois années du cursus.

En 2^e année, l'un des buts des leçons d'histoire était d'éveiller la curiosité des élèves sur l'origine des « choses » connues, tirées de leur vie quotidienne⁸³. A travers des récits retraçant la généalogie de produits, de techniques et de systèmes de pensée présumés familiers des élèves (commerce, écriture, religion, papier, café, tissu, allumettes, etc.), l'enseignant procédait à une historicisation du présent. La présentation d'une accumulation de « découvertes » et d'« inventions » réalisées au cours de milliers d'années permettait de faire voir le présent comme le résultat d'une longue évolution historique. Un autre objectif de l'ordre de la conscience historique consistait à faire comprendre au jeune Soudanais qu'à l'instar de n'importe quel élève dans le monde, il avait hérité d'un patrimoine mondial au-delà de l'héritage spécifique de sa « *patrie* [waṭan] » et de sa « *culture* [thaqāfa] »⁸⁴. Enfin, les leçons d'histoire de 2^e année devaient également inculquer certaines attitudes à fort potentiel moral et social. L'élève devait saisir à quel point il était redevable à ses lointains ancêtres, sans lesquels il n'aurait guère pu bénéficier des technologies et du confort modernes. Cette idée de dette envers le passé était complétée par une notion de responsabilité vis-à-vis de la société présente et des générations futures. Ainsi, l'histoire scolaire visait à encourager les élèves à s'intégrer dans leur société tout en s'efforçant d'en améliorer les conditions de vie⁸⁵.

L'année suivante, le programme avait deux objectifs principaux : stimuler l'envie des élèves d'étudier des « *personnages historiques réels* [shakhṣiyyāt ta' rīkhiyya ḥaqīqiyya] » et leur inculquer une « *éducation morale* [tarbiya khuluqiyya] »⁸⁶. Les instructions fournies en relation avec la pièce de théâtre de fin d'année mettaient en évidence le caractère

⁸³ *Nos ancêtres et nous*, p. 5.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid. ; Ministry of Education, 1951(b), p. 20. Cette idée restait très proche des conceptions de Lugard, qui affirmait en 1922 que la finalité première de l'éducation des populations africaines était de « *permettre à l'individu ordinaire de se rendre utile à son environnement (...) et de s'assurer que l'individu exceptionnel mette ses capacités au service du progrès de sa société.* » : LUGARD F. D., 1965 (1922¹), p. 425.

⁸⁶ *Histoires du passé*, p. 8.

éminemment moral de l'enseignement de l'histoire. L'histoire pouvait, par ses exemples de grandeur, aider chaque individu à accomplir sa mission ultime : parvenir à être souvenu à la postérité grâce à une grande œuvre⁸⁷. Outre ces deux finalités d'ordre général, des objectifs spécifiques étaient détaillés à la fin de chaque leçon. Dans l'immense majorité des cas, il s'agissait de buts à caractère historique, moral ou éducatif. L'étude de l'histoire devait permettre aux jeunes Soudanais non seulement d'acquérir des connaissances historiques, mais également d'adopter certains systèmes de valeurs et attitudes dans les sphères du social et du politique⁸⁸.

La jonction entre l'histoire et le civisme était la plus saillante dans le manuel de 4^e année. Présenter l'histoire du Soudan aux élèves, c'était répondre au « *besoin de l'enfant soudanais de connaître l'histoire de son pays* »⁸⁹. Les auteurs insistaient sur l'importance de satisfaire ce besoin à l'école élémentaire de façon à ce qu'un nombre maximal de jeunes Soudanais soient familiers avec cette histoire-là. La fonction transformative de l'histoire scolaire apparaissait dans la partie destinée aux inspecteurs. A travers l'élaboration et l'usage de cartes, d'illustrations et de résumés historiques l'enseignant avait pour tâche de préparer la jeunesse à « *s'abreuver à la science* » et d'éduquer « *l'homme du futur* », capable de formuler des opinions de manière claire, courageuse et réfléchie⁹⁰.

Les éducateurs coloniaux en charge du nouveau programme d'histoire élémentaire étaient conscients de l'émergence plus ou moins prochaine d'un Etat-nation soudanais, qu'il soit indépendant ou intégré dans une vallée du Nil unifiée sous la couronne égyptienne. Favorisant officiellement la première option, les fonctionnaires du Sudan Government assignaient à l'histoire scolaire le rôle et le pouvoir de modeler les représentations, les systèmes de valeurs et les attitudes des futurs citoyens soudanais.

⁸⁷ Ibid., p. 186.

⁸⁸ Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

⁸⁹ *Histoire du Soudan*, p. 1 ; Ministry of Education, 1951(b), p. 21.

⁹⁰ *Histoire du Soudan*, p. 212.

4. Les sources des sources

Que savons-nous sur les sources des manuels-sources ? Leur visibilité, tout d'abord, variait considérablement d'un manuel à l'autre. Alors qu'elles apparaissaient au fil des leçons de 2^e et 3^e année, elles étaient rassemblées dans une bibliographie en fin d'ouvrage dans le manuel de 4^e année⁹¹. Dans l'ensemble, la grande majorité de ces sources étaient écrites, mais des témoignages oraux furent également utilisés par les rédacteurs du manuel de 4^e pour élaborer les chapitres sur la Mahdiyya. Haywood et Ṣāliḥ insistaient sur le fait que le contenu des sources orales avait été minutieusement vérifié avant d'être incorporé dans le récit historique scolaire⁹².

Les sources primaires et secondaires des manuels constituaient un ensemble hétérogène de documents en langue arabe et anglaise, produits entre le VII^e et le XX^e siècle. Les sources arabes incluaient le Coran, les écrits et mémoires de grands savants du monde musulman médiéval (Abū Nuwās, al-Kindī, al-Ṭabarī, Ibn al-Athīr, Ibn Baṭūṭa, al-Qalqashandī), les ouvrages de contemporains de la Mahdiyya (Ibrāhīm Fawzī, Na'ūm Shuqayr) ainsi que des travaux d'historiens égyptiens (Aḥmad Amīn, 'Abbās Maḥmūd al-'Aqqād, Ḥasan Ibrāhīm Ḥasan) et soudanais (Mekki Shibeika) publiés dans les années 1930-1940.

Quant aux sources anglaises, elles comprenaient, premièrement, les écrits d'Européens ayant succombé aux mains des Mahdistes (Gordon) ou ayant vécu une période de captivité dans le Soudan mahdiste (Slatin, Ohrwalder, Gessi), publiés dans les années 1880-1900 ; deuxièmement, des travaux d'administrateurs et historiens britanniques sur le Soudan (Budge, Jackson, MacMichael, Allen, Arkell) et l'Égypte (Lane-Pool) et les ouvrages de l'Américain Crabitès, parus entre 1900 et 1945 ; troisièmement, différents ouvrages britanniques d'histoire ancienne (Breasted, Gosse, Wells, Hall, Ikin, Leakey, Piggott, Winbolt), d'histoire des Arabes (O'Leary De Lacy, Thomas) et d'histoire des techniques (Lansing, Brereton) publiés entre 1915 et 1943⁹³.

⁹¹ *Histoire du Soudan*, p. 214. Le manuel de 3^e année est particulièrement pauvre en références à des sources précises.

⁹² Ibid.

⁹³ Cf. l'annexe 14 pour une bibliographie détaillée de ces sources.

Comment ces sources étaient-elles déployées dans le texte des manuels ? Parfois elles n'y apparaissaient qu'à travers de vagues références, à la « *tradition arabe* » ou aux « *sources historiques arabes* »⁹⁴ par exemple. Dans d'autres cas, notamment dans les manuels de 2^e et 4^e année, des références précises étaient fournies, assorties ou non de citations. La situation inverse existait aussi : les auteurs avaient quelques fois inséré une citation dans une leçon sans en fournir la source⁹⁵. Ces citations orphelines concernaient l'histoire de la Mahdiyya, c'est pourquoi on peut envisager deux explications possibles : soit les auteurs se référaient à une source orale non identifiée, soit ils avaient eux-mêmes fabriqué une « source primaire » afin de rendre le récit plus captivant. La valeur des sources primaires et secondaires utilisées, en particulier en termes de fiabilité historique et de posture idéologique, était rarement discutée. Deux exceptions intéressantes méritent cependant d'être mentionnées. La première a trait aux récits populaires oraux, très utilisés en 3^e et 4^e année. A plusieurs reprises les rédacteurs des manuels remettaient en cause leur fiabilité, mais ils justifiaient leur usage par leur utilité historique et pédagogique supposée⁹⁶. La seconde exception concerne deux sources recommandées à l'enseignant pour l'étude de la Mahdiyya, les ouvrages de Shuqayr (1903) et de Shibeika (1947). En dépit de sa fiabilité historique, le livre de Shuqayr était considéré comme une source biaisée idéologiquement, prenant ouvertement parti contre la Mahdiyya. Par contraste, l'étude de Shibeika, œuvre toute récente d'un historien soudanais, était évaluée positivement comme porteuse d'un jugement équilibré sur diverses questions controversées⁹⁷.

Ce chapitre nous a servi à retracer l'origine de la réforme du cursus élémentaire d'histoire et à examiner le processus de production des manuels en tant qu'outils-sources. Nous avons tenté de cerner l'environnement physique et les différents acteurs des nouvelles leçons d'histoire. Ont ensuite été mises en évidence la structure générale du programme et l'organisation interne des manuels, qui nous ont conduits aux finalités de l'enseignement de l'histoire et à la question récurrente des sources des sources. Engageons-nous à présent dans l'analyse des contenus d'enseignement prescrits et des modalités de transmission et d'acquisition de ces contenus.

⁹⁴ Cf. respectivement *Nos ancêtres et nous*, p. 29 et *Histoires du passé*, p. 95.

⁹⁵ *Histoire du Soudan*, p. 116, 121, 123.

⁹⁶ *Histoires du passé*, p. 151, 153 ; *Histoire du Soudan*, p. 37, 81, 101.

⁹⁷ *Histoire du Soudan*, p. 98. Les rédacteurs n'avaient pas tort concernant Shuqayr, dont les prises de position étaient liées à son parcours professionnel. D'origine libanaise, Na'ūm Shuqayr (1863-1922) était entré au service du gouvernement ottomano-égyptien au début des années 1880. Il avait ensuite dirigé la section d'histoire du service des renseignements égyptiens. S'appuyant sur la multitude d'informations qu'il collecta sur le Soudan durant près de deux décennies, il publia en 1903 un gros volume sur l'histoire et la géographie du Soudan des temps anciens à l'époque moderne : SHUQAYR N., 1981 (1903¹), p. 3.

4. Le contenu des enseignements prescrits, de l'histoire à l'éducation civique

Ce chapitre, qui examine les contenus d'enseignement prescrits dans les manuels, se divise en trois sections. Les deux premières se concentrent sur les *savoirs historiques* à transmettre, la troisième sur les *systèmes de valeurs* que les leçons d'histoire devaient inculquer aux élèves. La catégorie de savoirs historiques telle que nous l'employons ici se réfère non seulement à des représentations du passé, mais également à des questionnements épistémologiques sur l'histoire. Quelles conceptions de l'histoire – en tant que passé, discours sur ce passé et science étudiant ce passé¹ – trouve-t-on dans les manuels ? A quels problèmes l'enseignant allait-il être confronté et comment lui conseillait-on de les résoudre ? Nous entamerons l'analyse par cette dimension épistémologique, largement absente de la plupart des travaux d'histoire de l'enseignement de l'histoire publiés à ce jour.

Objet d'étude plus classique, les systèmes de valeurs examinés dans la troisième section relevaient, dans le Soudan des années 1950, d'un programme parfois explicite, parfois implicite. Ils s'apparentaient tantôt à une instruction morale, tantôt à une éducation civique. L'ensemble de valeurs et d'attitudes à inculquer aux élèves devait contribuer à former les futurs citoyens de l'Etat soudanais émergent. Comme nous avons pu le remarquer dans le chapitre précédent, les finalités morales et civiques de l'histoire scolaire étaient, aux yeux des rédacteurs de manuels, tout aussi – si ce n'est plus – importantes que ses finalités « historiques » (transmission de connaissances historiques et de compétences historiennes). L'aspect moral et civique de l'histoire scolaire s'accordait tout à fait avec l'orientation « paterno-progressiste » des éducateurs coloniaux du Soudan à la fin de l'ère impériale.

¹ La polysémie du terme *histoire*, qui pose un problème de définition analogue dans d'autres langues, a été discutée dans de nombreux travaux d'historiens. Pour la France, cf. par exemple DE CERTEAU M., 2002 (1975¹), p. 37-38 ; LE GOFF J., 1988, p. 180, 184 ; ARON R., 1989, p. 88 ; RICŒUR P., 2000, p. 392, 456. Concernant l'histoire en tant qu'ensemble de pratiques et de connaissances (jugées plus ou moins « scientifiques »), l'on pourra notamment se référer à BLOCH M., 1993 (1949¹) ; MARROU H.-I., 1961 ; VEYNE P., 1996 (1971¹) ; DE CERTEAU M., 2002 (1975¹) ; BARRACLOUGH G., 1980 ; RICŒUR P., 2000 (partie II : Histoire / Epistémologie) ; HARTOG F., 2005.

A. Une triple identité épistémologique

Dans cette section, nous dégagons les grandes lignes d'une épistémologie de l'histoire qui se manifeste en traits tillés à travers les différentes leçons des trois manuels pour enseignants. En premier lieu, nous envisagerons la façon dont les auteurs concevaient le *passé historique* d'une manière générale. Le passé avait-il et faisait-il sens ? Quelles étaient ses forces motrices et par quels facteurs était-il modelé ? Les réponses à ces questions sont bien sûr conditionnées, dans une grande mesure, par les sources sur lesquelles s'appuyèrent les rédacteurs des manuels. En second lieu, nous analyserons leurs conceptions de l'histoire en tant que *discours sur le passé*, un discours à prétention véridative². Quelle histoire ou quelles histoires fallait-il raconter aux élèves ? Existait-il différentes interprétations valides du passé et/ou une seule et vraie Histoire ? Finalement, nous verrons comment les auteurs des manuels appréhendaient l'histoire en tant que *démarche scientifique*. Nous explorerons notamment le problème de la vérité historique, qui apparaissait de façon récurrente dans les manuels de 3^e et de 4^e année.

1. L'histoire-passé

Le passé historique tel qu'il surgissait entre les lignes des manuels renvoyait à une conception positiviste du passé, nourrie par deux présuppositions. La première était que la succession d'événements qui constituaient le passé avait un sens, celui du progrès, d'une évolution vers le mieux³. La seconde était que la réalité historique était saisissable à travers les traces matérielles et physiques qu'elle avait laissées. Selon Haywood et Šāliḥ, la visite de vestiges historiques permettait aux « *esprits* » des élèves de 4^e année de « *se rapprocher des événements* [du passé] »⁴. Cette conception positiviste du passé était accompagnée d'une vision déterministe de l'évolution historique. Le déterminisme articulé dans le récit historique scolaire se déclinait selon trois modalités : géographique, historique et religieuse. Examinons-les l'une après l'autre.

² L'expression est empruntée au philosophe Paul Ricœur.

³ Cela est particulièrement frappant dans le manuel de 2^e année, tant dans sa structure globale qu'à l'intérieur des leçons. Cf. par exemple *Nos ancêtres et nous*, p. 16, 101. Cf. également *Histoires du passé*, p. 164, 178.

⁴ *Histoire du Soudan*, p. 12.

Les nouvelles leçons d'histoire insistaient sur le fait que le passé historique était en grande partie déterminé par des facteurs géographiques. A tous les stades du cursus, les auteurs des manuels assignaient un rôle central à la géographie, donnée et outil essentiels pour comprendre le passé des sociétés humaines⁵. Formulée à un niveau général en 2^e année, cette assomption était plus spécifiquement appliquée à l'histoire du Soudan dans le programme de 4^e année. Alors qu'en 2^e le lien entre la géographie et l'histoire d'une région n'apparaissait que dans une section d'informations destinées aux enseignants, il faisait l'objet d'un travail actif par les élèves de 4^e année⁶, sur lequel nous reviendrons au chapitre suivant.

Le déterminisme proprement historique se manifestait à travers une conception évolutionniste du passé humain. Malgré des inégalités initiales dues à des différences géographiques et climatiques, postulaient les auteurs des manuels, les sociétés évoluaient toutes dans la même direction, en passant par un certain nombre de stades bien définis. Mentionnons quelques exemples extraits du manuel de 2^e année. L'âge de pierre pouvait être connu grâce à deux sources majeures, les trouvailles archéologiques d'une part et les « *peuples primitifs* [shu'ūb sādhija] » vivant dans le présent d'autre part. Les habitants « *barbares* [mutawāḥḥishīn] » de l'Australie, par exemple, n'étaient pas encore sortis du néolithique, à la différence des populations d'Europe et du Proche-Orient⁷. Cette approche, qui consistait à tirer un parallèle entre les ancêtres des Européens et les peuples jugés primitifs à l'époque contemporaine, était aussi adoptée à propos des « *Cafres* » d'Afrique du Sud (concernant l'usage du bétail comme monnaie d'échange⁸) et des Indiens d'Amérique du Nord (en rapport avec leur écriture pictographique⁹). Elle impliquait deux convictions distinctes mais étroitement liées :

- (1) les peuples « primitifs » du présent n'avaient pas significativement évolué au cours de l'histoire ;
- (2) les ancêtres des peuples « avancés » du présent (populations d'Europe et du Proche-Orient) devaient être semblables aux « primitifs » d'aujourd'hui.

⁵ Le double sens de *l'histoire* (passé et étude du passé) se retrouve dans la *géographie* (espace et étude de l'espace), avec des implications épistémologiques parallèles pour les deux domaines-réalités.

⁶ Cf. respectivement *Nos ancêtres et nous*, p. 18, 21 et *Histoire du Soudan*, p. 7, 17-18, 74.

⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 15.

⁸ Ibid., p. 108. D'origine arabe (*kafir* : incroyant, infidèle), le terme *cafres* (*kaffer* en afrikaans) était utilisé par les Européens et les Afrikaners pour désigner les populations autochtones d'Afrique du Sud.

⁹ Ibid., p. 124.

En dépit de grandes différences dans l'évolution historique des sociétés humaines, notamment sur les plans technique et scientifique, les auteurs des manuels s'attendaient à ce que les groupes humains convergent tous vers le même « *progrès* [taqaddum] »¹⁰.

Un déterminisme métaphysique, enfin, imprégnait les manuels d'histoire. Le déroulement de l'histoire humaine était parfois présenté comme étant régi par la volonté divine. Une telle conception était saillante dans l'histoire du Soudan mahdiste. Elle apparaissait également dans le récit des tentatives britanniques de soumettre le sultan ʿAlī Dinār. Le fait qu'une possibilité historique ne se soit pas réalisée était par exemple attribué à un décret divin :

« Nous savons que si le **destin / décret divin** [aqdār] avait voulu qu'al-Zubayr élimine ʿAbdullāhi comme il le souhaitait, l'histoire du Soudan durant la période mahdiste aurait été différente. Mais il [ʿAbdullāhi] vécut et il fut ce qu'il fut. »¹¹

La volonté divine s'était à nouveau manifestée au moment où le camp mahdiste succombait face à l'armée anglo-égyptienne de Kitchener. Les « *martyrs* » soudanais tombés sur le champ de bataille de Karārī étaient « *destinés à mourir* » ; ceux qui avaient lutté aux côtés du Khalīfa à Umm Dibaykarāt l'année suivante avaient subi le même sort¹². Ces passages tirés du manuel de 4^e année sont peut-être le résultat de la révision opérée en 1957 par les responsables pédagogiques du Soudan fraîchement indépendant. Cependant, un autre passage montre que des conceptions religieuses de l'histoire n'étaient pas absentes de l'édition originale de 1949. La leçon relatant l'élimination du sultan ʿAlī Dinār par les Britanniques (1916) expliquait aux élèves que la première bombe larguée sur le sultan n'avait pas réussi à le tuer car « *Dieu avait été gentil* » et n'avait pas voulu faciliter la tâche au gouvernement¹³.

¹⁰ Ibid., p. 101. Cette vision de l'histoire imprégnait nombre d'oeuvres littéraires et historiques produites en Europe durant la première moitié du XX^e siècle. Cf. par exemple BETTS R. F., 1998, p. 8. Sur l'adhésion des intellectuels et administrateurs coloniaux britanniques aux théories de l'évolutionnisme social cf. HETHERINGTON P., 1978, p. 62-67.

¹¹ *Histoire du Soudan*, p. 102. Sur la notion de décret divin (*al qaḍāʾ wa-l-qadar*) dans la tradition musulmane cf. par exemple AL-QASHĀNĪ ʿAbd al-Razzāq ibn Aḥmad Kamāl al-Dīn, *La prédestination et le libre arbitre selon la tradition musulmane*. Traduit de l'arabe par Mohamed Dahbi et Sylvestre de Sacy. Paris, Éditions Iqra, 2000, 185 p. ; MADKŪR ʿAbd al-Ḥamīd, "Al-Imān bi-l-Qadar fī al-Qurʾān", *Journal of Qurʾanic Studies*, Vol. 5(1), 2003, p. 160-133 ; BELO Catarina, *Chance and Determinism in Avicenna and Averroes*. Leiden, Brill, 2007, XII + 252 p.

¹² *Histoire du Soudan*, p. 140, 142.

¹³ Ibid., p. 159. La datation de la leçon toute entière est quasiment certaine à la lumière des éléments suivants : mention explicite de l'année 1948 comme le moment présent (« *aujourd'hui* »), référence au « *gouvernement actuel* » pour parler du Condominium anglo-égyptien, mise en avant des intérêts impériaux britanniques.

2. L'histoire-discours

Dans la perspective des rédacteurs de manuels, l'histoire, en tant que discours sur le passé, ne s'appliquait pas à un seul champ d'investigation. Elle pouvait avoir divers objets. Il suffit de comparer rapidement les programmes des trois années élémentaires pour s'apercevoir que les jeunes Soudanais étudiaient aussi bien l'histoire des techniques que l'histoire des « grands hommes » ou l'histoire de leur territoire. En termes d'échelle, ensuite, le discours historique englobait tantôt le monde, tantôt un espace régional (monde musulman par exemple), tantôt l'espace national.

L'analyse du contenu des manuels permet d'affiner cette conception plurielle de l'histoire-discours. A plusieurs reprises, Haywood et Ṣāliḥ insistaient sur le fait que l'histoire de l'art, de l'architecture et des techniques était tout aussi importante que l'histoire politique, militaire ou religieuse. C'est ainsi que l'enseignant de 3^e année était supposé justifier, face à ses élèves, l'étude du chah Jahan et de son œuvre le Taj Mahal et celle de l'inventeur George Stephenson¹⁴. Les auteurs soulignaient également que les acteurs historiques dignes d'intérêt ne se résumaient pas à des personnages exclusivement masculins : les « grandes femmes » de l'histoire existaient et méritaient d'être étudiées. C'était le cas de 'Ā'isha, épouse du prophète Muḥammad et de Florence Nightingale, infirmière anglaise¹⁵. Dans le manuel consacré à l'histoire du Soudan (4^e année), les rédacteurs accordaient – en théorie du moins – une place significative à l'histoire tribale et locale, même si elle était plus difficile à intégrer à l'histoire scolaire que l'histoire nationale¹⁶.

Enfin, ils proposaient implicitement une conception distancée et plurielle de l'histoire en termes de perspectives. Par exemple, l'un des objectifs de la leçon sur le chevalier Roland était de montrer aux jeunes Soudanais que « *tous les héros de l'histoire ne sont pas musulmans ou arabes* » et que « *chaque nation [umma] a ses héros* »¹⁷. Il fallait transmettre à la classe non seulement l'idée d'une coexistence de plusieurs visions du passé historique, découlant d'appartenances nationales différentes, mais également l'intérêt qu'il y avait à les étudier. Cette notion d'une histoire-passé engendrant différentes histoires-discours potentiellement conflictuelles se retrouvait dans le manuel de 4^e. Les éducateurs coloniaux reconnaissaient que le passé historique du Soudan était le lieu de nombreuses controverses et

¹⁴ *Histoires du passé*, p. 161, 163.

¹⁵ *Ibid.*, p. 51, 178.

¹⁶ *Histoire du Soudan*, p. 4.

¹⁷ *Histoires du passé*, p. 66.

que celles-ci étaient générées par la diversité des affiliations et identifications politiques, religieuses et tribales des Soudanais¹⁸. Quelle posture l'enseignant devait-il donc adopter face à l'existence d'une pluralité d'interprétations du passé de la société dont il était lui-même issu ?

Idéalement, l'enseignant devait se détacher de toute inclinaison personnelle, qu'elle soit politique, religieuse ou tribale. Les rédacteurs de manuels admettaient que cette mission était particulièrement difficile, voir impossible. Ils invitaient tout de même l'enseignant à faire preuve d'honnêteté intellectuelle, c'est-à-dire d'éviter au maximum de favoriser un parti politique, une tribu ou une confrérie aux dépens des autres. Sans préciser de quelle manière, ils lui conseillaient de traiter les sujets controversés avec « *tact* [labāqa] » et « *finesse* [kiyāsa] »¹⁹.

En termes d'objets, d'échelles et de perspectives, Haywood et Ṣālīḥ mettaient le doigt sur une pluralité d'histoires qui méritaient d'être enseignées dans les écoles élémentaires soudanaises. Cependant, pour ce qui est de l'ordre de la structure du récit historique, ils postulaient l'existence d'une seule véritable Histoire, celle qui relie les faits entre eux. Poussé à l'extrême, ce principe se traduisait parfois par des « prédictions du passé » qui impliquaient inévitablement des anachronismes²⁰. Concernant l'invention des allumettes, par exemple, les auteurs du manuel de 2^e année affirmaient que l'inefficacité des techniques anciennes d'allumage de feu avait rendu « *nécessaire* » la découverte d'une nouvelle technique d'usage plus facile²¹. Le défaut d'anachronisme qu'entraînent les prédictions du passé est flagrant dans la leçon sur George Stephenson (3^e année). Haywood et Ṣālīḥ rapportaient qu'en tant qu'adolescent, l'homme devenu célèbre par la suite grâce à l'invention de la première locomotive à vapeur, « *était ambitieux et espérait apporter au monde un service splendide qui*

¹⁸ *Histoire du Soudan*, p. 4.

¹⁹ Ibid., p. 4-5, 212. Les sujets jugés controversés incluaient la traite des esclaves et la Mahdiyya. Les personnages d'al-Zubayr Pasha, du Khalīfa 'Abdullāhi et de 'Uthmān Digna pouvaient éveiller des antagonismes particulièrement puissants aux yeux des éducateurs coloniaux.

²⁰ « Prédire le passé » consiste à « prédire » le déroulement d'une histoire en fonction de sa fin, connue d'avance. Les plus grands historiens ont montré que le péché d'anachronisme était à la fois irrémissible et inévitable, puisque les questionnements sur le passé s'élaborent forcément à partir du présent, de préoccupations contemporaines, de modes de penser et de sentir d'aujourd'hui : FEBVRE L., 2003 (1942¹), p. 15 ; MARROU H.-I., 1961, p. 1510. Pour Marc Bloch, faire de l'histoire implique par définition un processus à rebours de l'ordre chronologique, qu'il s'agit d'assumer pleinement : BLOCH M., 1993 (1949¹), p. 93. Nous pensons qu'il convient de distinguer plusieurs degrés d'anachronisme, dont la « prédiction du passé » constitue un cas extrême qui, de par son déterminisme inhérent, restreint les possibilités de compréhension historique.

²¹ *Nos ancêtres et nous*, p. 28.

perpétuerait sa mémoire, lui ferait atteindre la gloire. »²² Des prédictions similaires étaient appliquées, dans le manuel de 4^e année, aux motifs de la conquête ottomano-égyptienne du Soudan, aux ambitions du jeune ‘Abdullāhi (futur Khalīfa) et à l'attitude du Mahdī vis-à-vis du gouverneur ottomano-égyptien d'El Obeid²³.

Aux yeux des éducateurs coloniaux, le passage de la 3^e à la 4^e année marquait une progression significative dans l'éducation historique des élèves : de l'étude d'événements singuliers tirés de la vie d'un personnage, ils passaient à l'étude biographique complète de grands personnages de l'histoire (le Mahdī par exemple). L'étude d'événements isolés laissait la place à l'examen de faits reliés, connectés entre eux. Aux mises en scène de personnages isolés se substituaient des pièces représentant des histoires composées d'intrigues, donc porteuses de sens. Enfin, les histoires choisies, disparates de 3^e année faisaient place à « *l'étude d'une véritable histoire reliée* [dirāsāt ta' rīkh ḥaqīqī murtabiṭ] » en 4^e année²⁴. Les élèves progressaient, en quelque sorte, des petites histoires à la grande Histoire.

3. L'histoire-science : le problème de la vérité historique

La démarche historique telle qu'elle était conçue par les éducateurs coloniaux renvoie aux approches rationalistes et positivistes développées dans l'Europe du XIX^e siècle. L'historien devait s'efforcer de « restituer » une supposée « vérité historique » et formuler des hypothèses lorsque les preuves faisaient défaut. Pour les pédagogues du Soudan, l'histoire était la science (*ilm*) de la vérité par excellence, puisqu'elle recherchait et « *sanctifiait* » la vérité. Le rationalisme et l'impartialité étaient essentiels à la réussite de l'entreprise historique²⁵. Les preuves historiques pouvaient être révélées par des vestiges matériels, des sources écrites ou des récits oraux fournis par des témoins directs.

Les trouvailles archéologiques permettaient littéralement de reconstituer la « *réalité* [ḥaqīqa] »²⁶. Néanmoins, la source écrite faisait figure de preuve suprême dans la quête de la vérité. Survivant à travers les âges, elle permettait d'accéder au passé des sociétés dotées d'écriture. Ainsi, grâce aux hiéroglyphes, les historiens avaient pu en apprendre plus sur

²² *Histoires du passé*, p. 165.

²³ *Histoire du Soudan*, p. 56, 101, 182.

²⁴ *Ibid.*, p. 11, 12, 181.

²⁵ *Ibid.*, p. 212 ; *Histoires du passé*, p. 95.

²⁶ *Nos ancêtres et nous*, p. 40.

l’Egypte antique que sur n’importe quelle région d’Afrique²⁷. L’enseignant soudanais, lorsqu’il abordait l’invention de l’écriture avec les élèves de 2^e année, devait mettre en avant la fiabilité des sources écrites, présumée totale. A travers une expérience concrète, les élèves allaient réaliser que l’écriture, à l’inverse de la parole, permettait de transmettre des informations de génération en génération de manière extrêmement fiable²⁸. Les sources orales ne devaient être employées qu’avec la plus grande précaution, si possible seulement si elles émanaient de témoins directs des événements, comme pour la Mahdiyya. Les auteurs du manuel de 2^e année mettaient en garde l’enseignant – et indirectement les élèves – contre l’usage de traditions orales transmises d’une génération à une autre : le caractère défaillant et sélectif de la mémoire humaine posait un sérieux problème de fiabilité²⁹.

Concernant le passé lointain (abordé en 2^e année), les éducateurs coloniaux optaient pour une attitude rationaliste et prudente. Soulignant le rapport inversement proportionnel entre l’éloignement d’un événement dans le passé et la possibilité d’attester de son historicité, ils émettaient des hypothèses formulées à l’aide d’expressions telles que :

« *il est probable que...* [min al-muḥtamal an] »

« *peut-être (...) si la théorie selon laquelle (...) est juste*
[wa-rubbamā...idhā ṣaḥḥat al-naẓariyya allatī...] »

« *nous ne pouvons pas établir/préciser quelle méthode l’humain utilisait (...)*
[lā yastaḥī an nu’ayyin al-ṭarīqa allatī ista’malahā al-insān...] »³⁰

Cependant, le souci de la vérité historique augmentait considérablement dans les programmes des années supérieures. Cette préoccupation d’ordre épistémologique et pédagogique était évoquée explicitement dans l’introduction au manuel de 3^e année. Alors que les personnages étudiés en 2^e année étaient largement imaginaires, la grande majorité des histoires racontées en 3^e se référaient à des « *personnages historiques réels* [shakhṣiyyāt ta’rīkhiyya ḥaqīqiyya] » et à des « *faits historiques établis* [ḥaqā’iq ta’rīkhiyya thābita] »

²⁷ Ibid., p. 21.

²⁸ Ibid., p. 123. Les élèves jouaient d’abord au jeu du « téléphone arabe » (pas nommé ainsi dans le manuel), puis à un jeu similaire où le chuchotement d’une oreille à l’autre était remplacé par la transmission d’un morceau de papier d’un élève à l’autre. La fiabilité des sources écrites était bien sûr exagérée et idéalisée, puisque des facteurs tels que la détérioration des matériaux, les erreurs de copie et les modifications volontaires apportées par les scribes n’étaient pas pris en compte. De plus, les éducateurs coloniaux ne distinguaient pas clairement la réalité historique (inaccessible en elle-même) des discours sur cette réalité (contenus dans les sources).

²⁹ Ibid., p. 120, 123.

³⁰ Ibid., p. 18, 19, 20, 47, 73.

extraits de « *sources sûres/fiables* [maṣādir mawthūq bihā] »³¹. L'amplification de l'ambition véritative de l'histoire scolaire élémentaire peut être interprétée de plusieurs manières. L'histoire au programme de 3^e et de 4^e année était plus locale et plus récente que celle de 2^e année. Ses sources étaient donc plus nombreuses et plus facilement accessibles. L'âge des élèves était aussi un facteur. Dans la perspective des rédacteurs de manuels, il semble qu'une certaine maturité intellectuelle ait été requise pour prétendre à la connaissance historique « véritable ». Alors qu'il était acceptable de raconter des histoires fabriquées – sans pour autant les présenter comme telles – afin d'intéresser les plus jeunes, il fallait endosser une approche plus rigoureuse avec les élèves plus âgés³².

Le souci de la vérité historique se manifestait, dans les manuels de 3^e et de 4^e année, par une insistance sur le caractère véridique des événements rapportés. Le lexique employé était celui de la preuve, de la vérification, de l'attestation des faits. Mentionnons quelques exemples spécifiques, extraits pour la plupart des compléments d'information destinés aux enseignants. La mort du calife fatimide d'Egypte al-Ḥākim bi-Amr Allāh telle que décrite dans le manuel de 3^e (disparu lors d'une sortie nocturne) était un « *fait historique établi* »³³. Quoiqu'elle puisse paraître inconcevable aux jeunes Soudanais du XX^e siècle, la présence de chameaux à Dongola au IX^e siècle avait été « *attestée* » par des historiens arabes. Le nom arabe du roi de Nubie (ʿAlī Bābā), lui aussi « *attesté* » par une source historique, témoignait de l'importance de l'influence arabe dans la Nubie médiévale³⁴. La leçon sur le fondateur du royaume de Sennar (ʿAmāra Danqas) ne comportait, à une exception près, que des « *faits historiques établis* »³⁵. Plus avant dans le manuel, les auteurs insistaient sur le fait que si le Darfour avait pu être annexé au Soudan ottomano-égyptien (1874), c'était uniquement grâce aux victoires militaires d'al-Zubayr Pasha et qu'il s'agissait là d'une « *vérité incontestable* [ḥaqīqa lā yataṭarraḡ ilayhā al-shakk abadan] »³⁶.

³¹ *Histoires du passé*, p. 7-8.

³² Ibid.

³³ Ibid., p. 95.

³⁴ *Histoire du Soudan*, p. 30.

³⁵ Ibid., p. 37. Il en était de même pour la leçon relatant la mort d'Ismāʿīl Pasha, fils de Mehmet Ali qui procéda à la conquête ottomano-égyptienne du Soudan : ibid., p. 56.

³⁶ Ibid., p. 73. L'incorporation du Darfour dans le Soudan ottomano-égyptien était une question controversée dans la mesure où le gouverneur-général du Soudan, Ismāʿīl Ayyūb, s'était approprié la conquête d'al-Zubayr. Venu au Caire pour protester devant le Khédive, al-Zubayr fut retenu en Egypte et ne put retourner au Soudan qu'après la « reconquête » anglo-égyptienne. Richard L. Hill, enseignant au GMC dans les années 1944-1949 et cofondateur de la Sudan Archive (Durham), précise qu'al-Zubayr vainquit l'armée Fūr à Manawāshī (25 octobre 1874), tua le sultan et entra dans El Fasher cinq jours avant d'être rejoint par Ayyūb : HILL R. L., 1959, p. 137.

Les choses n'étaient pourtant pas aussi simples, car les événements relatés dans les leçons de 3^e et 4^e année ne relevaient pas tous de vérités incontestables. Les rédacteurs prirent donc le parti de distinguer ce qu'ils considéraient comme des « faits historiques établis » des faits dont la véracité historique était incertaine et/ou débattue. Il est particulièrement intéressant pour nous d'observer que ces deux catégories de faits historiques (incontestés *et* contestés) faisaient partie de l'enseignement de l'histoire. Dans la leçon sur le royaume « arabe » du Darfour, par exemple, les élèves de 3^e année apprenaient non seulement la date d'accession au trône de Sulaymān Ṣūlūn (1695), qui constituait un « *fait historique établi* » ; ils écoutaient également le récit d'une dispute entre l'oncle et le père de Sulaymān, dispute qui constituait une « *question controversée* » dont la véracité historique était « *incertaine* » (*mas'ala jadaliyya mashkūk fī ṣiḥḥatihā*)³⁷. En 4^e année, les enseignants – et les élèves – découvraient que les raisons qui avaient poussé le Khalīfa ‘Abdullāhi à lancer une expédition en territoire égyptien en 1889 étaient encore floues, bien que discutées par les historiens. En revanche, la volonté du Khalīfa de poursuivre la mission du Mahdī – et donc de répandre la Mahdiyya au-delà des frontières du Soudan – ne faisait pas l'ombre d'un doute³⁸.

Problème classique des historiens, les rapports entre sources, interprétations et vérité historique étaient complexifiés par des préoccupations didactiques. L'histoire scolaire mettait les éducateurs coloniaux du Soudan face à des dilemmes d'ordre épistémologique et pédagogique, auxquels ils répondirent souvent par des compromis. Ainsi, malgré leur passion pour la « vérité historique », ils opérèrent des choix méthodologiques et didactiques qui posaient un défi à la notion même qu'ils s'employaient à cultiver chez les élèves.

Premièrement, sur le plan des *sources*, les auteurs de manuels utilisèrent de nombreux récits populaires dans les leçons de 3^e et de 4^e année. Dans la majorité des cas, ces traditions orales étaient présentées comme telles et leur fiabilité en tant que sources historiques était ouvertement mise en doute³⁹. L'impression qui se dégage de ces passages est que « *les gens* [al-nās] », en tant que témoins directs de l'histoire et/ou transmetteurs de témoignages, méritent l'attention des historiens. En somme, l'histoire historienne se nourrissait non seulement de sources écrites (jugées particulièrement fiables), mais également des petites

³⁷ *Histoires du passé*, p. 152.

³⁸ *Histoire du Soudan*, p. 125-126.

³⁹ Les exemples sont trop nombreux pour être exposés en détail. En 3^e année, ils concernaient aussi bien le chevalier Roland (p. 60-66) que le sultan Sulaymān Ṣūlūn (p. 149-151) et en 4^e année, l'histoire du royaume de Sennar (p. 33-35), le Sud-Soudan au XIX^e siècle (p. 59), le Mahdī (p. 81) et le Khalīfa (p. 101-102).

« histoires » fabriquées et véhiculées par le vague collectif des « gens ». La mémoire populaire pouvait donc servir de matrice à l'histoire. Etudier l'histoire revenait, entre autres, à se souvenir d'histoires⁴⁰. Tourmentés par le problème de la vérité historique, les rédacteurs justifiaient l'usage de sources peu fiables par des arguments scientifiques et didactiques :

- (a) Malgré leur caractère largement légendaire, les récits populaires fournissaient à l'historien de précieux indices sur le passé. En effet, les histoires véhiculées par « les gens », même si elles étaient fabriquées, pouvaient renseigner sur les politiques d'un dirigeant, la faiblesse d'un peuple ou la personnalité d'un leader⁴¹.
- (b) Pour l'enseignant d'histoire, ces récits étaient très utiles car ils pouvaient susciter l'intérêt des élèves et faciliter leur compréhension des faits historiques. Ils étaient facilement mémorisables sans pour autant déformer la substance de la réalité historique⁴².

Outre des traditions populaires plus ou moins fabriquées, les rédacteurs des manuels insérèrent dans les leçons des « sources primaires » qu'ils avaient eux-mêmes inventées afin de rendre le récit de l'enseignant plus vivant. Ces sources fictives devaient paradoxalement permettre aux élèves d'accéder à la « réalité historique » par une sorte d'effet de réel. Lues à voix haute par l'enseignant ou à voix basse par les élèves eux-mêmes, ces textes prenaient le plus souvent la forme de correspondances entre deux protagonistes de l'intrigue historique : Mehmet Ali et son fils Ismā'īl au moment de la conquête du Soudan, al-Nujūmī et Gordon durant le siège de Khartoum⁴³.

Deuxièmement, au niveau des *faits*, les éducateurs coloniaux optèrent pour un compromis qui, selon eux, permettait d'allier démarche historienne et pédagogie. Bien que l'histoire scolaire dût se baser sur des faits attestés, elle pouvait inclure des petites inventions qui permettaient de capter l'attention des élèves, de les intéresser, de les émouvoir et de les

⁴⁰ Cf. *Histoire du Soudan*, p. 101. Le verbe *se souvenir* appliqué au collectif des élèves sous une forme injonctive (*li-tadhkurūn*) apparaissait très fréquemment dans le manuel de 4^e année : cf. Ibid., p. 120. De la littérature prolifique sur la question complexe des rapports entre histoire et mémoire, on retiendra NORA P., 1984-1992 ; YERUSHALMI Y. H., 1991 (1984¹) ; LE GOFF J., 1988 ; POMIAN K., 1998 ; RICŒUR P., 2000 et dans le contexte scolaire en particulier : TUTIAUX-GUILLON N., 2008 et HEIMBERG C., 2011.

⁴¹ Cf. *Histoires du passé*, p. 151 ; *Histoire du Soudan*, p. 37, 81, 101.

⁴² *Histoires du passé*, p. 153.

⁴³ Cf. *Histoire du Soudan*, p. 6, 56, 121. Par ailleurs, les leçons de 3^e et de 4^e année incluaient aussi des lettres « réelles », probablement extraites de sources historiques. Au sujet de l'*effet de réel*, la référence classique dans le domaine de la littérature demeure BARTHES R., 1968. Sur l'effet de réel provoqué par le contact physique avec les archives cf. FARGE A., 1989, p. 18-19.

éduquer⁴⁴. Ainsi, les objectifs pédagogiques et moraux de l'histoire scolaire primaient parfois sur la quête de la vérité historique. S'il y avait, d'un côté, invention de sources et d'événements, il y avait, de l'autre côté, censure intentionnelle et déclarée de certains faits véridiques. Dans la leçon sur les croisades, les auteurs précisaient que la rétrocession de Jérusalem par le sultan ayyoubide d'Égypte al-Kāmil à l'empereur Frédéric II (1229) avait été supprimée du récit afin de ne pas « *créer des problèmes dans l'esprit des élèves* [sa-yuthīr mushkilāt fī 'uqūl al-talāmīdh] »⁴⁵. Cette concession à la vérité historique, effectuée soit disant dans l'intérêt des élèves, était sous-tendue par des motifs plus idéologiques que pédagogiques. Les rédacteurs voulaient peut-être minimiser la faiblesse du camp musulman; ils présentèrent en tous les cas une image idéalisée des relations islamo-chrétiennes à l'époque de la sixième croisade.

Troisièmement, concernant les *interprétations*, Haywood et Ṣāliḥ offraient alternativement différentes versions d'un même ensemble d'événements, différents jugements sur un personnage, ou différentes lectures d'un épisode historique. Cette pluralité de visions correspondait, dans l'ordre, au conflit intra-nubien du IX^e siècle, à la figure du Khalīfa 'Abdullāhi et à l'expédition d'al-Nujūmī (1889). Au sujet du successeur du Mahdī, par exemple, on peut lire dans le manuel de 4^e année que « *les gens divergent dans leur jugement à l'égard du Khalīfa. Alors que certains pensent qu'il était très oppressif, d'autres sont d'avis que son attitude était raisonnable et modérée par rapport à l'esprit de son temps.* »⁴⁶ En attendant de pouvoir former leur propre opinion, les élèves étaient invités à prendre note des différents points de vue sur le personnage.

Une tension traversait l'histoire dans sa triple identité épistémologique, celle qui oppose l'unicité à la multiplicité. Eut égard à l'histoire-passé, les éducateurs coloniaux du Soudan hésitaient entre un passé universel et des passés particuliers, propres à chaque société. Au niveau de l'histoire-discours, ils oscillaient entre la « véritable » Histoire reliée et les histoires individuelles, disjointes. Dans leur approche de l'histoire-science, enfin, ils semblaient tiraillés entre des idéaux positivistes d'objectivité et d'impartialité d'une part et la réalité des

⁴⁴ *Histoires du passé*, p. 114. Les rédacteurs ne précisaient pas, dans le récit, à quels faits ils faisaient ainsi référence.

⁴⁵ Ibid., p. 104. Sur les croisades, cf. par exemple GROUSSET René, *L'épopée des croisades*. Paris, Perrin, 2002 (1936¹), 321 p. et CAHEN Claude, *Orient et Occident au temps des croisades*. Paris, Aubier, 2010 (1983¹), 302 p.

⁴⁶ *Histoire du Soudan*, p. 105. Cf. p. 33 et 125 au sujet des tensions intra-nubiennes et de l'expédition d'al-Nujūmī.

versions conflictuelles et des interprétations multiples d'autre part. Les pédagogues peinaient à concilier leur volonté de faire respecter une pluralité de points de vue sur le passé avec leur conviction de l'existence d'une seule et unique vérité historique.⁴⁷

B. Représentations du passé

D'une épistémologie de l'histoire brossée à grands traits nous poursuivons notre analyse vers des domaines plus spécifiques de l'histoire-passé. Quelles représentations du passé historique les éducateurs coloniaux formulèrent-ils dans les manuels scolaires et comment pouvons-nous en rendre compte d'une manière à la fois efficace et intéressante ? Nous avons opté pour une approche thématique qui passe en revue trois grands sujets-problèmes, retenus soit parce qu'ils apparaissent de manière récurrente dans les manuels-sources, soit parce qu'ils révèlent des conceptions de l'histoire-passé particulièrement intéressantes à la lumière des contextes politique, idéologique et scolaire dans lesquels les manuels furent élaborés.

Le premier sujet concerne la sélection de la matière à enseigner et les problèmes qu'elle soulevait. Cette thématique nous fera entrevoir le réseau de possibilités et de contraintes au sein duquel les pédagogues du Soudan opéraient. Le second sujet porte sur les « grands personnages » de l'histoire, notamment leurs attributs, leur capacité d'agir sur l'évolution historique (*historical agency*)⁴⁸ et le rapport que l'historien confirmé ou novice était supposé entretenir avec eux en tant qu'objets d'histoire. Enfin, nous verrons comment les éducateurs britanniques et soudanais de la fin de l'ère coloniale concevaient l'histoire du Soudan, une histoire indigène à enseigner à des sujets indigènes en passe de devenir les citoyens d'un Etat souverain. Les représentations scolaires de l'histoire soudanaise, sous-divisées selon une logique à la fois chronologique et thématique, occuperont la plus grande partie de l'analyse.

⁴⁷ Cette dissonance est particulièrement manifeste dans le manuel de 4^e année : Ibid., p. 176-177.

⁴⁸ Un aperçu de la littérature académique sur la notion d'*agency* peut être trouvé dans AHEARN L. M., 2001. Cf. POMPER P., 1996 sur la capacité des individus à agir sur l'histoire.

1. L'inévitable sélection de la matière

Le problème du choix des contenus historiques à enseigner aux jeunes Soudanais se posait avec acuité en 3^e et en 4^e année. Il ne paraît pas avoir été soulevé en rapport avec le programme de 2^e année, qui se focalisait sur l'histoire des découvertes et inventions humaines. La cause de cette différence réside peut-être plus dans l'identité des rédacteurs que dans la nature des savoirs historiques enseignés. Les manuels de 3^e et de 4^e année, en effet, furent rédigés par la même paire anglo-soudanaise (Haywood et Ṣāliḥ), alors que celui de 2^e année fut le fruit d'efforts collaboratifs de contributeurs multiples. En tous les cas, les difficultés de sélection de la matière de 2^e année, si tant est qu'elles aient existé, ne laissèrent aucune trace dans le manuel de 2^e.

En 3^e année, l'enseignant se voyait proposer un éventail de dix-huit histoires, dont chacune relatait la vie et les accomplissements d'un « grand homme » ou d'une « grande femme » de l'histoire. L'enseignement portait sur des personnages ayant vécu entre le VII^e et le XIX^e siècle, issus essentiellement du monde musulman et de l'Europe. Cette matière, avant d'arriver dans les salles de classes, traversait un processus de sélection en deux étapes. Les rédacteurs avaient d'abord choisi ces dix-huit histoires spécifiques⁴⁹. Ensuite, chaque enseignant devait en sélectionner treize parmi les dix-huit, qui seraient effectivement étudiées durant l'année scolaire. Bien que les enseignants aient virtuellement bénéficié d'une liberté totale pour effectuer ce choix, il leur était vivement recommandé de retenir, en tous les cas, les leçons portant sur les califes 'Umar, al-Manṣūr et al-Ḥākim bi-Amr Allāh, le roi Alfred, Christophe Colomb, le sultan Sulaymān Ṣūlūn, le chah Jahan et George Stephenson⁵⁰. Outre ces huit histoires quasiment obligatoires, l'enseignant devait choisir cinq autres personnages.

Sur quels critères se basait la double sélection de Haywood et Ṣāliḥ ? Le manuel fournit quelques indices, sans pour autant, évidemment, révéler la totalité des motivations des auteurs. Dans l'ensemble, il semble que les deux considérations les plus significatives aient été l'équilibre du contenu (en termes de périodes, de catégorisations culturelles⁵¹ et de types d'accomplissement) et la motivation des élèves. Parmi les dix-huit histoires à choix, un peu

⁴⁹ Cf. la table des matières plus haut p. 167.

⁵⁰ *Histoires du passé*, p. 22-23.

⁵¹ Cette expression désigne les composantes identitaires des personnages en termes de religion, de territoire et/ou de langue/culture. N'échappant pas aux tares de la généralisation et de l'essentialisme, la distinction entre les entités construites « monde musulman » et « Europe » se justifie ici par sa pertinence aux yeux des acteurs historiques eux-mêmes (Britanniques et Soudanais impliqués dans le champ éducatif soudanais). Sur les oppositions binaires entre Européens et Africains énoncées par des Européens dans l'entre-deux-guerres cf. par exemple BETTS R. F., 1998, p. 9-10.

plus de la moitié concernait des personnages musulmans, les autres des figures européennes chrétiennes. Sur le plan chronologique, les histoires étaient réparties de façon relativement égale entre le VII^e et le XIX^e siècle. Un examen attentif des huit histoires recommandées par Haywood et Šālih permet de s'apercevoir qu'un certain équilibre était préservé à ce second stade du processus de sélection. Cela est particulièrement visible sous la forme d'un tableau (fig. 11) :

Figure 11 : Personnages historiques fortement recommandés au programme de 3^e année.

Personnage « obligatoire »	Catégorisation culturelle	Type d'œuvre	Siècle
ʿUmar b. al-Khaṭṭāb	Arabe musulman	politique/militaire	VII ^e
Al-Manṣūr	Arabe musulman	architecturale	VIII ^e
Alfred	Européen chrétien	politique/militaire	IX ^e
Al-Ḥākim bi-Amr Allāh	Arabe musulman	politique/militaire	XI ^e
Christophe Colomb	Européen chrétien	géographique	XV ^e
Chah Jahan	Indien musulman	architecturale	XVII ^e
Sulaymān Ṣūlūn	Soudanais arabe musulman	politique/militaire	XVIII ^e
George Stephenson	Européen chrétien	technique	XIX ^e

Outre la couverture chronologique et la diversité culturelle, ce tableau montre que différentes catégories de « grands hommes », en termes d'œuvres accomplies, étaient représentées. La moitié avait réalisé des exploits politico-militaires – parfois doublés d'une dimension religieuse –, l'autre moitié des œuvres architecturales, des découvertes géographiques et des inventions techniques. Moins par souci d'équilibre que par inclination personnelle, les auteurs retinrent des personnages anglais plutôt que français et conservèrent l'unique personnage soudanais figurant sur la liste initiale⁵². Par contraste, aucun des deux personnages féminins proposés (ʿĀ'isha et Florence) n'était jugé réellement important.

⁵² Notons que le seul « grand homme » soudanais au programme provenait du Darfour, une région considérée et traitée comme une périphérie du Soudan aussi bien à l'époque du Condominium qu'à la période postcoloniale. Plusieurs études récentes mettent en lumière les racines historiques des terribles violences qui secouent le Darfour depuis 2003. Cf. PRUNIER G., 2005 ; DALY M. W., 2007 ; MAMDANI M., 2009 et LE HOUÉROU F., 2009. Se distançant des thèses postcoloniales de Mamdani, Vaughan relativise l'impact du régime colonial britannique sur l'histoire récente du Darfour : VAUGHAN C., 2011. Le motif sous-tendant le choix d'inclure un souverain darfourien dans le programme de 3^e année reste obscur.

L'intérêt et la motivation des élèves constituaient un second critère de sélection mis en avant par les rédacteurs du manuel. Ainsi, le plaisir que les élèves avaient à étudier des personnages non seulement arabes, mais également européens, devait orienter les enseignants dans leurs choix⁵³. Le besoin d'encourager les enseignants soudanais à intégrer des pans d'histoire européenne dans leur cours dénotait sans doute une tendance, dans la pratique, à consacrer les leçons d'histoire exclusivement à des personnages arabes et/ou musulmans. Cependant, les éducateurs coloniaux estimaient que le jeune Soudanais appréciait tout autant écouter l'histoire de Guillaume Tell qu'étudier l'histoire d'« *hommes de son pays / de sa patrie* [rijāl waṭanihi] » tels que Sulaymān Ṣūlūn⁵⁴. Les envies des élèves étaient également prises en compte dans l'organisation de la mise en scène de fin d'année (« Le jeu du temps »). La pièce comportait douze personnages sélectionnés en fonction de deux paramètres : l'engouement des élèves pour des personnages spécifiques et l'imitativité de ceux-ci⁵⁵.

Observons à présent quels problèmes la sélection de la matière posait en 4^e année. Rappelant les contraintes horaires imposées à l'enseignant d'histoire, qui ne disposait que de 35 périodes annuelles (à raison d'une période hebdomadaire), Haywood et Ṣāliḥ prévenaient d'entrée que seule une petite partie de l'histoire soudanaise pourrait être enseignée. Il était très difficile de sélectionner la matière, insistaient-ils, et la sélection opérée impliquait nécessairement d'omettre certains aspects cruciaux de l'histoire du Soudan⁵⁶. L'on constate qu'à la différence de la plupart des manuels d'histoire datés et récents, les auteurs présentaient explicitement la matière comme le produit d'un choix, d'une élaboration, et non pas comme le calque d'une histoire donnée, naturelle ou évidente. Les concepteurs du manuel avaient choisi de se focaliser sur l'histoire soudanaise du XIX^e siècle avec pour point de départ la conquête ottomano-égyptienne de 1820. La période historique la plus importante du programme était la Mahdiyya⁵⁷.

Comment les pédagogues coloniaux justifiaient-ils leur décision d'enseigner l'histoire du Soudan aux élèves de 4^e année ? Au-delà de la valeur intrinsèque de l'histoire soudanaise, ils soulignaient l'importance de l'histoire indigène pour les indigènes, en particulier en dernière année du cycle élémentaire : « *Il est indispensable que le jeune Soudanais sache quelque*

⁵³ *Histoires du passé*, p. 23.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 116, 151.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 186.

⁵⁶ *Histoire du Soudan*, p. 3, 173.

⁵⁷ Cela était précisé dans le manuel : *Ibid.*, p. 181. Sur le plan quantitatif, la Mahdiyya était traitée dans la moitié des leçons d'histoire de 4^e année.

chose au sujet de l'histoire de son pays avant qu'il ne termine le premier cycle scolaire, surtout le garçon qui achève sa scolarité à la fin de l'école élémentaire. »⁵⁸ Cette posture était déjà esquissée en points tillés dans le manuel de 3^e année. En effet, la leçon sur Sulaymān Ṣūlūn visait à susciter l'envie des enfants de connaître l'histoire de leur pays et à les préparer au programme de l'année suivante⁵⁹.

Le choix de concentrer l'enseignement sur l'histoire soudanaise du XIX^e siècle était lui aussi rationalisé. Haywood et Ṣāliḥ le légitimaient par un argument d'autorité : après mûre réflexion, des « *statisticiens* [iḥṣā'īyyīn] » de Bakht er Ruda et d'ailleurs étaient arrivés à la conclusion qu'il fallait retenir cette histoire-là dans le programme de 4^e année⁶⁰. La préférence pour l'histoire nationale aux dépens de l'histoire locale ou tribale était dictée par des contraintes logistiques et matérielles. Les éducateurs coloniaux n'avaient pas les moyens de produire les nombreux fascicules que l'histoire locale des différentes régions du Soudan requérait. Tout enseignant qui le souhaitait était encouragé à incorporer lui-même des éléments d'histoire locale et/ou tribale dans son cours⁶¹. Enfin, Haywood et Ṣāliḥ étaient d'avis qu'une histoire nationale répondait mieux aux besoins du jeune Soudanais qu'une histoire locale, car elle lui permettait d'élargir son horizon avant d'entrer dans la vie professionnelle ou de poursuivre sa scolarité⁶².

Quid des pans d'histoire soudanaise laissés volontairement dans l'ombre ? En conclusion du manuel, les auteurs revenaient sur le fait que le programme résultait d'une sélection inévitable d'événements, de lieux et de périodes historiques. Ils admettaient que le Sud-Soudan avait été très peu étudié et que ni la politique, ni le futur du pays n'avaient été abordés. Les élèves auraient l'occasion de réfléchir sur les relations Nord-Sud et l'avenir politique du Soudan à l'école intermédiaire et/ou dans la vie réelle⁶³. Les questions les plus controversées du moment étaient ainsi mentionnées de manière furtive pour mieux être repoussées.

⁵⁸ Ibid., p. 3.

⁵⁹ *Histoires du passé*, p. 145, 151.

⁶⁰ *Histoire du Soudan*, p. 4. Comportant une erreur d'orthographe (écrit *ikhṣā'īyyīn* au lieu de *iḥṣā'īyyīn*), le terme désignait probablement des spécialistes ou experts en matière d'éducation.

⁶¹ Ibid., p. 4-5.

⁶² Ibid., p. 5. L'attitude des éducateurs à l'égard de l'histoire soudanaise revêtait aussi une dimension politique et idéologique. Elle participait de la démarche « paterno-progressiste » des fonctionnaires coloniaux de l'époque, qui visait à préparer les Soudanais à l'autogouvernance, marque d'une modernité politique post-impériale.

⁶³ Ibid., p. 173.

2. Les grands personnages de l'histoire

Le thème des « grands hommes » de l'histoire est important à examiner car il constituait un angle d'approche récurrent en 3^e et 4^e année d'une part et parce qu'il sous-tendait une certaine conception du passé historique d'autre part. C'est par cette dernière que nous engageons la discussion. À côté d'une vision largement déterministe de l'histoire-passé, les trois manuels d'histoire élémentaire mettaient en relief le rôle de l'être humain dans les évolutions historiques. Dans cette perspective, l'histoire-passé n'était pas seulement modelée par la géographie ou la volonté divine, mais également par les actions d'individus singuliers.

En 2^e année, les jeunes Soudanais apprenaient que l'écriture, un mode de communication qui avait révolutionné le cours de l'histoire, avait été « découverte » par « un homme intelligent ». Plus tard, le système alphabétique avait été inventé par un autre homme « très intelligent »⁶⁴. L'année suivante, l'enseignant était sensé, à travers l'exemple du calife 'Umar, montrer quelle influence un seul homme pouvait exercer non seulement sur l'histoire de sa société, mais également sur l'histoire de l'humanité toute entière⁶⁵. L'anéantissement du régime ottomano-égyptien, enfin, était attribué à l'œuvre d'un seul homme, celle du Mahdī Muḥammad Aḥmad. À l'opposé, les grands travaux techniques réalisés au Soudan durant le Condominium n'étaient pas assignés à des individus isolés. Cela s'explique par le fait que les éducateurs coloniaux considéraient cette période récente comme un présent auquel ils appartenaient eux-mêmes et qu'ils préféraient s'abstenir de juger – ou simplement de nommer – leurs contemporains. Le facteur temporel intervenait aussi d'une autre manière. La distance qui séparait les pédagogues du Soudan d'accomplissements plus anciens les amenait à attribuer ceux-ci aux acteurs individuels consacrés par les historiens et la société en général. À l'inverse, la proximité temporelle des projets britanniques au Soudan leur permettait d'adhérer à une vision plus réaliste : les chemins de fer et le système d'irrigation de la Gezira étaient le produit des efforts combinés de nombreuses personnes⁶⁶.

Qui pouvait qualifier au titre de « grand personnage historique » selon les éducateurs coloniaux ? Ces individus partageaient-ils certains attributs ou qualités ? Hommes ou femmes, leurs accomplissements avaient eu un impact durable dans le passé, qui demeurerait significatif

⁶⁴ *Nos ancêtres et nous*, p. 121, 123.

⁶⁵ *Histoires du passé*, p. 34, 39. Notons que l'histoire de 'Umar telle qu'elle est présentée dans le manuel ne nous dit rien de ses accomplissements (son règne est simplement qualifié de « période grandiose »), ni de la nature de son impact sur l'histoire de l'humanité.

⁶⁶ *Histoire du Soudan*, p. 170.

dans le présent. Leurs œuvres les avaient rendus célèbres à la postérité⁶⁷. Employant le ton de ceux qui doivent emporter la conviction, Haywood et Ṣāliḥ remettaient en cause une conception des « grands hommes » basée exclusivement sur les exploits militaires. Selon eux, les grandes figures de l'histoire ne comprenaient pas uniquement des conquérants et des guerriers, mais également des bâtisseurs, des explorateurs, des inventeurs, des scientifiques, des dirigeants politiques capables d'instaurer la paix et la justice dans leur pays, ainsi que des personnes ayant œuvré dans le domaine social et médical⁶⁸.

Plus original était leur effort d'émettre un jugement différentiel et nuancé sur ceux qu'ils considéraient comme des grands personnages. Ces derniers étaient catégorisés comme « bons », « mauvais » ou les deux⁶⁹. Être un « grand personnage historique » ne signifiait pas forcément être un héros du passé glorifié par les vivants. Cela signifiait pouvoir se tromper et même, pour certains, adopter des attitudes « immorales ». Voyons quelques exemples spécifiques. Les leçons de 3^e année sur 'Ā'isha et al-Ḥākim bi-Amr Allāh étaient destinées, entre autres, à montrer aux élèves que nombreux étaient les personnages célèbres qui avaient commis des erreurs⁷⁰. Tout comme Mūsā b. Nuṣayr, qui avait éprouvé de la jalousie à l'égard de son subordonné Ṭāriq b. Ziyād lors de la conquête de la péninsule ibérique, le calife fatimide d'Egypte s'était conduit de façon immorale. Les comportements blâmables n'épargnaient pas certaines grandes figures de l'histoire soudanaise. Le célèbre sultan du royaume de Sennar, Bādī Abū Shilūkh (1724-1762), était devenu arrogant et tyrannique suite à ses succès militaires. A l'époque mahdiste, le commandant al-Zākī Ṭamal avait été atteint de la même ivresse de la victoire après son triomphe face à l'empereur d'Ethiopie Jean IV (1889). Les deux furent victimes d'une fin tragique : Bādī fut détrôné par son peuple et mourut dans la misère. Emprisonné par le Khalīfa, Ṭamal succomba à des tortures atroces⁷¹. Ces exemples servaient à nourrir une conception critique des grands hommes de l'histoire, à l'encontre d'une idéalisation de héros jugés parfaits. Ils contribuaient par ailleurs à l'instruction morale des jeunes Soudanais, encouragés à bannir tout sentiment d'arrogance ou de puissance excessif.

⁶⁷ *Histoires du passé*, p. 163, 172, 178, 186.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 161, 163, 178, 185 ; *Histoire du Soudan*, p. 39-40.

⁶⁹ *Histoires du passé*, p. 86, 93.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 52, 94.

⁷¹ *Histoire du Soudan*, p. 43, 116-117.

Quelques personnages faisaient figure d'exceptions, exemplifiant les injustices dont l'histoire-passé était capable. Malgré leur conduite modèle, ils avaient subi une mort tragique, qui tendait à les sublimer en héros. C'était le cas de deux personnages européens, le chevalier Roland et Christophe Colomb. Le premier avait été tué par ses ennemis (les Arabes) du fait de la négligence de son roi (Charlemagne), trompé lui-même par un rival de Roland (Ganelon). Quant au second, il était mort en homme misérable après avoir croupi un temps dans les cachots du roi Ferdinand⁷².

L'appartenance culturelle ou religieuse des acteurs historiques était-elle déterminante ? A priori non, puisque des personnages aussi bien musulmans que chrétiens, arabes qu'européens étaient reconnus comme des « grands personnages historiques ». Or les éducateurs du Soudan avaient prévu d'anticiper toute manifestation de chauvinisme parmi les élèves. La problématique de l'altérité était soulevée dans la pièce de théâtre de fin de 3^e année. Le conquérant arabe de l'Andalousie, Tāriq, y protestait au sujet du chevalier Roland : « *Mais cet homme est chrétien ! Comment peut-il être un grand personnage historique ?* », ce à quoi Le Temps rétorquait : « *C'est vrai qu'il est chrétien, mais cela ne l'empêche pas d'accéder à la grandeur !* [wa-lākin hādhā lā yamna'hu al-‘uzma] »⁷³. Haywood et Šāliḥ cherchaient ainsi à promouvoir un sentiment de tolérance et de respect à l'égard de ceux qui étaient considérés comme d'autres (avant tout les Européens chrétiens) dans la société soudanaise. Toutefois, si l'on examine attentivement la terminologie employée dans ce manuel, l'on aperçoit une différence notable entre grands personnages musulmans et chrétiens. Les premiers étaient célèbres pour avoir contribué à l'histoire, à la religion et à l'art musulmans, d'où une notion de *civilisation musulmane*. Par contraste, les acteurs chrétiens étaient souvenus pour leurs qualités et actions individuelles ; l'expression et donc l'idée, d'une histoire européenne ou chrétienne, voire d'une civilisation européenne, était absente du manuel. Le style des diverses sources sur lesquelles s'étaient basés les rédacteurs du manuel pouvait être à l'origine de cette différence. Ou peut-être qu'après tout, l'altérité constituait une barrière difficilement franchissable, en termes d'identification historique, même pour des éducateurs qui souhaitaient donner une leçon de tolérance à la nouvelle génération.

⁷² *Histoires du passé*, p. 65, 143.

⁷³ *Ibid.*, p. 190.

Comment devenait-on un grand personnage de l'histoire ? Les pédagogues coloniaux soulignaient que cet objectif avait été réalisé – et restait réalisable – par l'effort individuel et le travail ; le milieu dont une personne était issue n'était pas toujours déterminant. Probablement dérivée de la culture anglo-saxonne protestante, cette éthique du travail couplée à un idéal de mobilité sociale était incarnée par George Stephenson dans les manuels soudanais. Malgré ses humbles origines, il avait réussi à devenir célèbre grâce aux efforts immenses qu'il avait fournis pour faire construire le premier train à vapeur⁷⁴. Les grandes figures du Soudan mahdiste, comme la plupart des personnages étudiés en 3^e et en 4^e année, n'étaient pas non plus issues de milieux aisés, bien au contraire. Les barrières érigées par les détenteurs d'une autorité conservatrice pouvaient parfois être franchies. A l'instar de Florence, l'infirmière anglaise qui avait bravé son père pour aller travailler dans un hôpital⁷⁵, chaque individu, pour peu qu'il fasse preuve de détermination, avait le potentiel d'accomplir une œuvre qui le propulserait au rang des grands de l'histoire. Les élèves devaient tirer les conséquences de cet enseignement pour leur propre vie. La grandeur n'étant pas une qualité innée (« *al- 'uzma lā tūlad ma 'a al-insān* »), ils pouvaient – devaient, même – s'efforcer d'accomplir quelque chose qui serait souvenu après leur mort⁷⁶. A travers cette morale de l'effort, les éducateurs du Soudan paraissaient vouloir se distancer – en théorie du moins – de toute forme de déterminisme appliquée à l'individu, qu'elle soit biologique, sociale ou religieuse⁷⁷.

3. L'histoire du Soudan

La thématique de l'histoire du Soudan est extrêmement intéressante à analyser en tant qu'histoire indigène enseignée aux indigènes, sujets colonisés en voie de devenir les citoyens d'un futur Etat soudanais postcolonial. En d'autres termes, cette histoire est captivante non pas parce que nous, historiens du début du XXI^e siècle, savons que le Soudan accéda à la souveraineté nationale moins d'une décennie après l'élaboration des manuels scolaires, mais parce que les éducateurs coloniaux se considéraient eux-mêmes comme chargés de préparer la société soudanaise à la modernité post-impériale. L'histoire jouait un rôle central dans le processus de nation-building que l'Etat colonial d'après-guerre cherchait à orienter, à

⁷⁴ Ibid., p. 165, 168-169.

⁷⁵ Ibid., p. 173-174.

⁷⁶ Ibid., p. 186.

⁷⁷ Par contraste avec leurs conceptions déterministes du passé historique, notamment en ce qui concernait l'évolution historique des sociétés.

contrôler⁷⁸. Les pédagogues avaient pour tâche de mettre par écrit, afin qu'elle soit transmise à la nouvelle génération, l'histoire d'une société en train d'accéder au statut de nation moderne. En délimitant les contours, les tournants mais aussi les pages insignifiantes de l'histoire soudanaise, c'était l'identité historique⁷⁹ des Soudanais – et par extension leurs identités sociales – qu'ils s'attachaient à façonner. Dans quelle mesure cette entreprise s'accordait-elle avec, ou était-elle guidée par, les objectifs politiques du SG, qui voulait à tout prix éviter la réalisation de l'unité de la vallée du Nil ? C'est l'une des questions à laquelle cette partie tentera de répondre.

Périodisation: origines, trous noirs, épisodes marquants

Commençons par le problème de la périodisation de l'histoire soudanaise. Où débutait cette histoire ? Quand les Soudanais faisaient-ils leur apparition ? Quels étaient les épisodes marquants, les ruptures et les trous noirs de l'histoire telle qu'elle était représentée dans les manuels ?

Le Soudan était entré dans l'histoire grâce à des forces exogènes, celles qui avaient poussé des populations à y immigrer à des époques anciennes. Le motif de la pénétration était central, le manuel de 4^e année s'ouvrant sur une leçon intitulée « L'entrée au Soudan [*al-dukhūl fī al-Sūdān*] ». A l'aide d'une carte sensée être recopiée par les élèves, l'enseignant présentait quatre voies différentes par lesquelles des Egyptiens, des Arabes, des musulmans et dans une moindre mesure des Africains, avaient pénétré au Soudan durant des siècles. L'ordre de présentation n'était pas anodin : il y avait d'abord le Nil au nord, qui reliait l'Egypte au Soudan ; la mer Rouge à l'est, par laquelle des Arabes de l'époque antéislamique puis des musulmans « *persécutés* » étaient venus s'établir sur la côte orientale du Soudan ; le Nil bleu, au sud-est, qui connectait l'Ethiopie au Soudan ; enfin, le Nil blanc, au sud, dont les marécages et bourbiers (*Sudd*) n'avaient pas empêché une navigation dans les deux sens⁸⁰. Le récit de cette pénétration multidirectionnelle était marqué par deux éléments qui reflétaient

⁷⁸ L'émergence des nationalismes soudanais en tant que consciences et mouvements politiques renvoie à la génération précédente, celle qui fut modelée par l'expérience de la Première Guerre mondiale, des quatorze points de Wilson, de la révolution égyptienne (1919) et de l'assassinat du gouverneur-général Lee Stack au Caire (1924).

⁷⁹ La notion d'*identité*, au même titre que les notions de *mémoire*, de *patrimoine* ou de *globalisation* plus récemment, a subi une hémorragie de sens déclenchée par son usage excessif dans les univers médiatique et académique des années 1990. Par « identité historique », nous entendons ici la façon dont les Soudanais se percevaient en tant que collectif humain situé dans le temps, porteur d'une certaine histoire. Parmi les travaux abondants sur la notion d'*identité*, cf. par exemple les articles réunis dans *Civilisations*, Vol. 42(2), 1993 [en ligne] <http://civilisations.revues.org/index1842.html> (14 juin 2011) et COOPER F., 2005, p. 62-76.

⁸⁰ *Histoire du Soudan*, p. 18-20.

sans doute des conceptions typiquement britanniques et nord-soudanaises de l'histoire. Le premier était l'importance accordée au commerce et aux voies de communication fluviales et maritimes. Le second était le rôle prépondérant assigné aux Arabes, une « *race* [jins] » qui avait radicalement transformé l'histoire du Soudan⁸¹.

Les « Soudanais » (*sūdāniyyīn*) apparaissaient déjà à l'époque vague et lointaine de l'Antiquité, dans le contexte des guerres avec les « Ethiopiens » (*aḥbāsh*). Ils disparaissaient pendant plusieurs siècles, éclipsés par les « Nubiens » (*nūba* / *nūbiyyīn*)⁸² et les « Arabes » (*ʿarab*), pour réapparaître avec l'établissement du royaume Funj au début du XVI^e siècle. Le terme *sūdāniyyīn* était donc employé pour désigner les habitants du Soudan avant même que celui-ci n'existât en tant qu'unité administrative et politique. Ceci dit, cet usage intervenait uniquement lorsque les « Soudanais » étaient confrontés à une menace extérieure, éthiopienne ou ottomano-égyptienne⁸³. Les rédacteurs du manuel de 4^e année faisaient exister le Soudan en tant qu'entité politique à partir de la période Funj. Selon eux, 'Amāra Danqas avait établi une monarchie qui avait régné sur « *la plupart des régions du Soudan* » durant des siècles⁸⁴.

Arrêtons-nous un instant sur les épisodes marquants de l'histoire soudanaise telle qu'elle devait être racontée aux élèves de 4^e année. S'intensifiant après l'avènement de l'Islam, la pénétration des Arabes au Soudan s'était heurtée à l'opposition des habitants locaux, les Nubiens. Ceux-ci furent vaincus et les Arabes, grâce à une immigration continue, s'imposèrent comme la population majoritaire. Le premier Etat soudanais qui vit le jour fut celui des Funj qui, après une victoire militaire remarquable contre son voisin éthiopien, fut anéanti un siècle plus tard par la conquête turco-égyptienne (1820). Deux leçons étaient

⁸¹ Ibid., p. 21. Il est difficile d'établir si le passage soulignant la contribution de la « *race arabe* [al-jins al-ʿarabī] » à l'histoire soudanaise fut ajouté en 1957 ou s'il date de l'édition originale de 1949. Notons que le terme *race*, banni après la Seconde Guerre mondiale des sciences humaines et sociales françaises, est encore très employé dans l'univers académique anglophone, avec une forte connotation culturelle.

⁸² En arabe soudanais, les termes *nūba* et *nūbiyyīn* sont souvent employés de façon interchangeable pour désigner, d'une part, les Nubiens (habitants d'un territoire aux contours mouvants, situé grosso modo entre Aswan et Dongola) et, d'autre part, les Noubas (habitants des monts Nouba au Sud-Kordofan). Sur l'ambiguïté et la fluidité du terme *Nubie*, cf. FOGEL F., 1995. Sur l'histoire contemporaine des Nubiens cf. HALE S. D., 1979. Sur l'histoire des monts Nouba au XX^e siècle, cf. SANDERSON L. P., 1963 ; IBRAHIM A. U. M., 1985 ; SALIH K. O., 1989 ; SAAVEDRA M., 1998 ; RAHHAL S. M., 2001 ; WILLIS J., 2001 ; Id., 2003 ; KOMEY G., 2010.

⁸³ *Histoire du Soudan*, p. 20, 41-42, 45.

⁸⁴ Ibid., p. 37. La monarchie Funj gouverna une grande partie du Nord-Soudan (Gezira, Kordofan, région bordant l'Ethiopie) sans pour autant contrôler la majorité du territoire soudanais dans son acception moderne. L'ouvrage de référence reste SPAULDING J., 1985. Cf. SPAULDING J. et ABU SALIM M. I., 1989 pour des sources arabes du royaume Funj avec leur traduction anglaise. L'unification administrative du Soudan dans des limites proches de ses frontières modernes s'opéra à la fin de la période ottomano-égyptienne, avec l'annexion des régions méridionales et du Darfour dans les années 1870.

consacrées à l'épisode de la conquête, puis le récit se poursuivait avec les aventures d'al-Zubayr Pasha au Sud-Soudan et au Darfour dans les années 1860-1870. Le cœur du manuel (une dizaine de leçons) portait sur la Mahdiyya (1881-1898), pour s'achever sur l'établissement du Condominium anglo-égyptien (1899), l'incorporation tardive du Darfour (1916) et les accomplissements des Britanniques au Soudan.

Concernant l'histoire contemporaine du Soudan (1820-1950), l'on constate deux trous noirs importants. Il y avait d'abord un flou temporel entre la période du royaume Funj et celle de l'invasion ottomano-égyptienne. La leçon intitulée « Ismā'īl Pasha conquiert le Soudan » débutait par un point sur le déclin des souverains Funj. L'enseignant annonçait ensuite à la classe que l'histoire qu'il s'apprêtait à raconter s'était produite à une « *autre période, il y a 130 ans environ* »⁸⁵. Aucune continuité chronologique n'était établie entre le royaume de Sennar et la conquête ottomano-égyptienne. Il y avait une sorte de césure entre, d'un côté, un passé vaguement situé dans le temps et, de l'autre côté, un passé ramené à une temporalité saisissable, contemporaine, car définie à partir du présent (fig. 12).

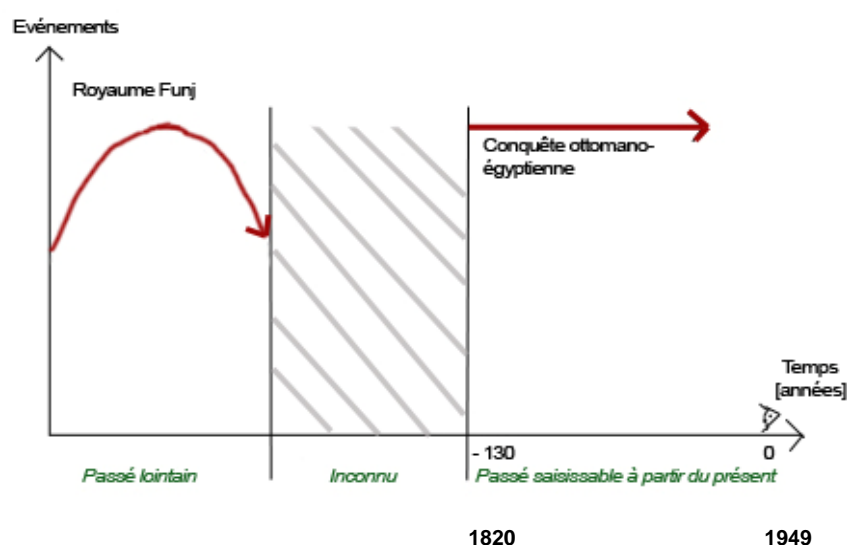


Figure 12 : Schéma d'une discontinuité temporelle entre les périodes Funj et ottomano-égyptienne.

L'autre trou noir se situait *après* l'occupation du Soudan par les armées de l'Egypte ottomane. Qu'était-il advenu suite à la conquête ? Excepté le détour par al-Zubayr, les éducateurs coloniaux n'avaient pas prévu d'enseigner l'histoire de la Turkiyya en tant que telle. Les six décennies de tutelle ottomano-égyptienne étaient réduites à quelques bribes, intégrées au récit de la Mahdiyya, qui elle avait duré moins de vingt ans.

⁸⁵ *Histoire du Soudan*, p. 45.

La Turkiyya ou la brutalisation des relations soudano-égyptiennes

La description de la conquête et les rares références au régime de la Turkiyya étaient comme les déclinaisons d'un même refrain, celui d'une brutalisation des relations soudano-égyptiennes. A l'époque antique, l'Egypte avait été le berceau d'une civilisation florissante, qui avait fait entrer le Soudan dans l'histoire par le biais de l'écriture et du commerce⁸⁶. Par contraste, l'occupation ottomano-égyptienne de 1820 était présentée comme une invasion étrangère commanditée par un homme orgueilleux et ambitieux, le gouverneur d'Egypte (Mehmet Ali). L'illustration distribuée durant la leçon, coloriée par les élèves, renforçait l'impression véhiculée par le récit de l'enseignant (fig. 13). On pouvait y voir un homme obèse, bien habillé, confortablement assis, fumant un narghilé et donnant des instructions à son fils. Le décor, les costumes et l'apparence des personnages contribuaient à accentuer le caractère étranger de la conquête ottomano-égyptienne aux yeux des jeunes Soudanais : le somptueux palais où la scène avait lieu, les dalles recouvrant le sol, le fauteuil et le narghilé de Mehmet Ali, les fez arborés par Ismā'īl et ses gardes, leurs vêtements « turcs » et leurs moustaches incurvées et surtout, l'obésité démesurée de tous les personnages⁸⁷.

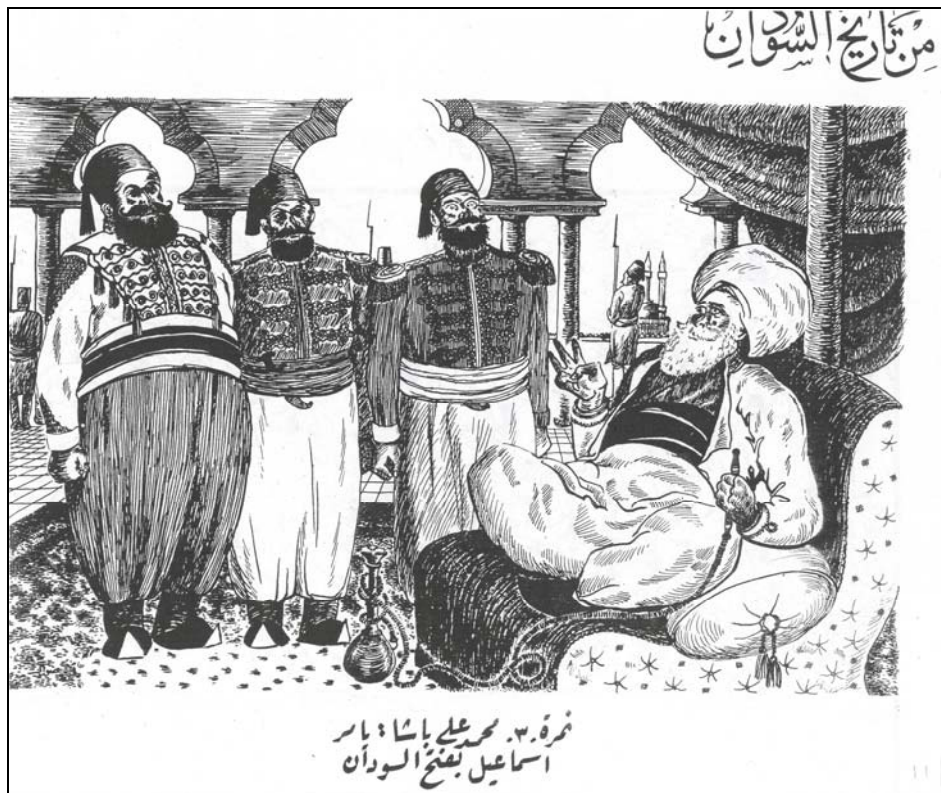


Figure 13 : Muḥammad ‘Alī Pasha ordonne à Ismā‘īl de conquérir le Soudan (SAD 11/11/13).

⁸⁶ *Nos ancêtres et nous*, p. 21-22, 102 ; *Histoire du Soudan*, p. 18.

⁸⁷ Rappelons que toutes les illustrations incluses dans le programme de 4^e année étaient l'œuvre d'un dessinateur soudanais, Ibrāhīm Dhū al-Bayt qui, après avoir travaillé en tant qu'illustrateur pour le bureau des publications de Khartoum (1946-1955), devint rédacteur-en-chef du bureau des publications de Juba (1956-1962).

Equipées d'armes à feu modernes, les forces d'Ismā'īl Pasha avaient vaincu plus ou moins rapidement les différentes tribus soudanaises, parmi lesquelles les Rubātāb, les Ja'aliyyīn et les Shaygiyya. La leçon mettait en évidence la cruauté et la cupidité des envahisseurs durant et après les combats. Ismā'īl avait réussi à soumettre les leaders Shaygiyya tour à tour par la torture (en tranchant leurs oreilles) et par la cooptation (en traitant la fille d'un chef avec des honneurs particuliers)⁸⁸. Maltraités, les habitants de Sennar avaient dû payer des taxes exorbitantes.

Cependant, un épisode spécifique de l'invasion ottomano-égyptienne occupait le devant de la scène, celui de la confrontation entre Ismā'īl et Makk Nimr, chef ja'alī de Shendī. A travers cet incident, les élèves pouvaient mesurer à quel point les relations soudano-égyptiennes avaient pris une tournure violente suite à l'expansionnisme égyptien. Déçu de ne pas avoir découvert d'or dans la région de Banī Shangūl (Nil bleu), Ismā'īl avait réclamé une immense quantité d'or et d'esclaves au Makk Nimr. Bien qu'il eût obtenu un délai supplémentaire, le chef ja'alī n'était pas parvenu à satisfaire les exigences du général. Il s'était excusé auprès d'Ismā'īl, affirmant qu'il n'avait pu collecter la somme demandée car tous les marchands avaient déserté la ville. Le visage rouge de colère, Ismā'īl avait lancé sa « *longue pipe turque* [ghalyūn turkī ṭawīl] » à la face du Makk⁸⁹. Offensé, celui-ci n'en avait rien fait paraître et avait décidé de se venger de l'affront subi. Quelques jours plus tard, il avait convié le général ottomano-égyptien à un banquet en lui promettant de régler l'impôt à l'issue de la fête. Tandis qu'Ismā'īl et ses hommes se remplissaient la panse et s'abreuyaient d'alcool, Nimr avait entouré le lieu d'herbes sèches auxquelles il avait mis le feu. Les soldats avaient tenté en vain de s'échapper de cet endroit transformé en « *portion d'enfer* [qiṭ'a min al-jahannam] »⁹⁰ ; ils avaient péri brûlés par le feu.

Le style et le ton du dernier passage faisaient comprendre aux élèves que les occupants ottomano-égyptiens étaient moins les victimes d'un acte criminel que des ivrognes punis par la volonté divine. La terminologie employée, à travers la proximité phonétique de *khamra* (alcool) et de *ḥamra* (le nom des herbes utilisées pour allumer l'incendie meurtrier), établissait un lien étroit entre le péché humain et le châtement divin. Selon le récit, la mort d'Ismā'īl avait

⁸⁸ *Histoire du Soudan*, p. 47-48. Les rédacteurs présentaient les Shaygiyya comme une tribu dotée d'un courage exceptionnel, opposant une résistance farouche à l'occupant. Le fait que ses membres eussent loyalement servi le gouvernement ottomano-égyptien avant d'être massacrés par les Mahdistes était passé sous silence.

⁸⁹ Ibid., p. 52.

⁹⁰ Ibid.

eu des conséquences désastreuses pour les Ja'aliyyīn. Leurs villes et villages avaient été dévastés par les forces de Muḥammad al-Daftardār, frère du général défunt. Makk Nimr avait quant à lui réussi à trouver refuge en territoire éthiopien avant la revanche ottomano-égyptienne⁹¹.

Le caractère cruel et opprimant du régime ottomano-égyptien était réitéré dans les leçons sur la Mahdiyya. Avant qu'il ne se soit proclamé Mahdī, Muḥammad Aḥmad avait effectué un voyage au Kordofan. Il y avait été témoin des « *atrocités* » commises par le gouvernement, dont les fonctionnaires corrompus infligeaient des châtiments terribles aux gens qui ne payaient pas l'impôt (flagellation, morsures et griffures de chat). C'était essentiellement pour parer à l'injustice, à la misère et aux souffrances des Soudanais qu'il avait alors entrepris de répandre sa prédication⁹². L'administration ottomano-égyptienne du Soudan était synonyme d'oppression (*ẓulm*), mais également de luxe, d'orgueil et de corruption. Dans la pièce de théâtre finale, le gouverneur d'El Obeid, Muḥammad Sa'īd, était décrit comme un personnage orgueilleux et égoïste, obèse de surcroît. Durant le siège mahdiste (1883), il était prêt à laisser les habitants de la ville mourir de faim pendant qu'il savourait des mets raffinés dans son somptueux palais⁹³.

La Mahdiyya, lieu de mémoire d'un certain nationalisme soudanais ?

A l'oppression de la Turkiyya avait succédé la libération apportée par la Mahdiyya. Celle-ci était représentée comme un mouvement révolutionnaire indigène qui, une fois institutionnalisé, avait donné aux Soudanais une première expérience politique d'un Etat indépendant dans des frontières proches de celles du Soudan anglo-égyptien.

Un avertissement s'impose avant de poursuivre l'analyse. Rappelons que le manuel-source auquel nous avons eu accès date de 1957 et qu'il diffère en plusieurs points de l'édition originale de 1949. Seule une partie des différences peut être connue avec certitude. D'autres

⁹¹ Ibid., p. 52-53. Survenu en 1822, cet épisode est mentionné dans des chroniques soudanaises, des récits de voyageurs européens et des travaux d'historiens. Sans doute plus symbolique qu'historique, l'incident de la « pipe turque » a été sujet à différentes versions et interprétations. Cf. HOLT P. M., 1999, p. 84 ; RÜPPELL E., 1829, p. 110-112 ; WERNE F., 1851, p. 77 ; DEHÉRAIN H., 1898, p. 97 ; HILL R. L., 1959, p. 16 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 48.

⁹² *Histoire du Soudan*, p. 82-83. Les motifs sociaux et moraux de la révolution mahdiste étaient clairement mis en avant dans le manuel et la dimension religieuse sous-estimée. Muḥammad Aḥmad y ressemblait plus à un Robin des Bois soudanais qu'à un prédicateur musulman inspiré par la volonté divine.

⁹³ Ibid., p. 191, 208. Son obésité et sa petite taille combinées à son obstination aveugle lui avaient valu le surnom de « sac de fèves » (*jirāb al-fīl*), surnom en usage parmi les Soudanais de l'époque : ibid., p. 86, 183.

modifications, retraits ou ajouts resteront au stade d'hypothèses tant que l'édition de 1949 n'aura pas été consultée. Concernant la Mahdiyya telle qu'elle apparaissait dans l'édition originale, l'on dispose de deux éléments certains :

- a) Un grand nombre de leçons y était consacré (treize sur un total de vingt-six sans compter les leçons de révision).
- b) Deux leçons étaient consacrées au général Gordon ; elles furent supprimées en 1957⁹⁴.

Après l'indépendance, le manuel révisé (1957) proposait une représentation largement apologétique de la Mahdiyya, où celle-ci remplissait la fonction de lieu de mémoire d'un certain nationalisme soudanais. Une lecture nationaliste de l'époque mahdiste avait toutes les raisons d'être encouragée un an après l'indépendance du Soudan, au moment où les élites au pouvoir cherchaient à créer un sentiment d'unité nationale parmi les citoyens du Nord comme du Sud⁹⁵.

Néanmoins, il ne paraît pas insensé d'attribuer une représentation de la Mahdiyya similaire, quoique moins apologétique, aux éducateurs de la fin de la période coloniale. En effet, la période de rédaction du manuel (1947-1949) correspondait à un moment de lutte politique et idéologique intense entre, d'une part, les partisans d'un Soudan indépendant (SG et néo-Mahdistes) et, d'autre part, les adeptes d'une union soudano-égyptienne (roi et nationalistes égyptiens, unionistes soudanais). Les intérêts stratégiques globaux de la Grande-Bretagne au Moyen-Orient compliquaient encore la situation. Londres et Khartoum poursuivaient chacune des objectifs différents. Alors que le FO s'efforçait à tout prix de conserver le dispositif militaire britannique en Egypte (ce qui impliquait des concessions aux Egyptiens eut égard au Soudan), le SG s'était engagé à transférer graduellement le pouvoir politique aux élites soudanaises. Signé à l'automne 1946, le protocole Sidqi-Bevin, qui reconnaissait les « droits souverains » du roi d'Egypte sur le Soudan, avait fortement ébranlé la confiance des néo-Mahdistes à l'égard de la Grande-Bretagne⁹⁶. Les politiciens de l'Umma réagirent par un mouvement de protestation populaire contre la « trahison » britannique. L'attitude du SG durant et après les manifestations traduisait une volonté de regagner les

⁹⁴ *Histoire du Soudan*, préface à l'édition révisée. Cf. aussi p. 98, où une erreur relative aux numéros des leçons permet de déduire que l'édition originale comportait deux leçons sur Gordon placées juste avant les trois leçons sur le Mahdī.

⁹⁵ HURREIZ S. H., 1989, p. 92.

⁹⁶ IBRAHIM H. A., 2002, p. 60.

bonnes grâces des indépendantistes. Le SG ferma un œil sur l'agitation provoquée par le camp néo-mahdiste, en dépit de l'interdiction d'organiser des rassemblements publics et des manifestations (décrétée en novembre 1946). En outre, le gouverneur-général Sir Huddleston exhorta le gouvernement britannique à accepter de recevoir SAR à Londres afin que la perspective des indépendantistes soudanais puisse être prise en compte lors des négociations anglo-égyptiennes⁹⁷. C'est également en 1947 que SAR obtint le feu vert du SG pour reconstruire le mausolée dédié à son père le Mahdī, en ruines depuis le bombardement anglo-égyptien de 1898. Suite à l'effondrement du protocole Sidqi-Bevin (décembre 1946) et aux efforts égyptiens d'internationaliser la dispute anglo-égyptienne en se tournant vers l'ONU (juillet 1947), les positions respectives des administrateurs britanniques du Soudan et des Égyptiens se polarisèrent encore davantage⁹⁸. Dans ce contexte politique très tendu, le programme d'histoire de 4^e année participait sans doute de la tentative du SG de redonner vie à l'alliance avec les néo-Mahdistes.

Globalement, les trois leçons sur le Mahdī épousaient un point de vue favorable, souvent élogieux à l'égard de la révolution mahdiste, décrite comme un mouvement de libération indigène légitime. Cependant, un point de vue différent, celui du Gordon assiégé, surgissait à certains moments du récit. Cet entremêlement de perspectives était probablement dû à deux facteurs importants : premièrement, à la diversité des sources utilisées en 1947-1949 pour composer l'intrigue historique destinée à l'enseignement élémentaire ; deuxièmement, aux modifications apportées au manuel en 1957. Illustrons cet enchevêtrement de points de vue par quelques exemples concrets.

Alors qu'il évoquait l'île d'Abā, berceau du mouvement mahdiste, l'enseignant devait interrompre le récit pour demander aux élèves : « *Dans quelle direction se trouve l'île d'Abā par rapport à notre école ?* »⁹⁹ Imaginons un instant les élèves de toutes les écoles du Soudan pointant en direction d'Abā. Le lieu de naissance du mahdisme devenait l'épicentre spirituel de la nation soudanaise en train de se constituer. Ensuite, l'histoire de la révolution mahdiste retraçait une série de confrontations entre, d'un côté, des forces mahdistes engagées dans une « *guerre sainte [jihād]* » pour « *libérer la patrie [taḥrīr al-waṭan]* » et, de l'autre côté, des

⁹⁷ Ibid., p. 59-60. Dans sa correspondance avec le FO, le gouverneur-général se référait aux néo-Mahdistes comme à « *nos amis* » : ibid., p. 57. Pour une biographie en photos de SAR par un fonctionnaire britannique proche de la famille al-Mahdī, cf. THOMAS G. et THOMAS I., 1986.

⁹⁸ LOUIS W. R., 1985, p. 262.

⁹⁹ *Histoire du Soudan*, p. 82.

troupes gouvernementales « *ennemies* », encadrées par des fonctionnaires « *niais* » tels que Muḥammad Sāʿid à El Obeid¹⁰⁰. La célèbre bataille de Shaykān (1883), par exemple, devait être enseignée dans cet esprit. Proclamant l'unité et la grandeur d'Allah (*tahlīl* et *takbīr*), les partisans du Mahdī avaient réussi à anéantir l'armée du général Hicks par une stratégie d'encerclement. L'illustration que les élèves étaient invités à commenter et à colorier endossait la perspective d'un combattant mahdiste qui, caché derrière les feuillages, assistait à l'assaut du général anglais par des camarades armés de lances et de boucliers¹⁰¹. La teinte sombre de l'image, les contrastes marqués et les traits anguleux contribuaient à mettre en évidence la rapidité et la violence de la scène (fig. 14).



Figure 14 : La mort de Hicks Pasha (SAD 11/11/6).

¹⁰⁰ Ibid., p. 86-87. Cf. également p. 146-147.

¹⁰¹ Le récit textuel de cet épisode mentionnait à plusieurs reprises que les Mahdistes étaient équipés d'armes à feu : ibid., p. 89-90.

Par contraste, le siège de Khartoum par les forces mahdistes était décrit dans une toute autre perspective, celle du général Gordon. Entre 1949 et 1957, les élèves de 4^e année faisaient amplement la connaissance du personnage *avant* la révolution mahdiste à travers deux leçons qui lui étaient entièrement consacrées. En ce qui concerne la dernière année de sa vie, ils apprenaient – tout comme leurs camarades après 1957 – que Gordon, à son arrivée à Khartoum en 1884, avait exonéré les Soudanais d'impôts pour une durée de cinq ans¹⁰². Ils abordaient l'épisode du siège de la capitale à travers les lunettes des assiégés, menacés par des hordes de « *derviches* [darāwīsh] ». L'usage de ce terme dans le manuel d'histoire est particulièrement intéressant. L'enseignant était supposé préciser, face à sa classe, qu'il s'agissait du « *nom attribué aux partisans du Mahdī* »¹⁰³. Par qui, cela n'était pas spécifié. Terme générique pour désigner les membres de confréries soufies jusqu'à aujourd'hui, le mot « derviche » était en fait employé par les Européens et les Egyptiens du dernier quart du XIX^e en référence aux disciples de Muḥammad Aḥmad. On le trouve dans ses versions anglaise (*dervish*), allemande (*Derwisch*) et arabe (*darāwīsh*) dans les sources européennes et égyptiennes produites par des opposants au Mahdisme¹⁰⁴. Ce qui importe le plus ici est le fait que l'appellation « derviche » possédait une connotation péjorative, dépréciative dans la bouche des critiques de la Mahdiyya. Ceux-ci étaient souvent des administrateurs et des militaires employés par le gouvernement égyptien (sous tutelle ottomane puis britannique)¹⁰⁵.

D'autres éléments viennent à l'appui de la perspective des assiégés de Khartoum. Le long siège imposé par les Mahdistes (sept mois) avait épuisé les habitants de la ville, qui manquaient cruellement de vivres. Ils furent contraints de se nourrir de chiens et d'ânes afin de survivre. La vie à Khartoum était devenue un « *enfer* »¹⁰⁶. Quant à Gordon, il ne faisait aucunement figure de antihéros, bien au contraire. Alors que la plupart des lieux stratégiques de la capitale étaient déjà occupés par les forces mahdistes, le général britannique avait tenté

¹⁰² Ibid., p. 92-93.

¹⁰³ Ibid., p. 93.

¹⁰⁴ Cf. WINGATE F. R., 1968 (1891¹); SLATIN PASCHA R., 1922 (1896¹); FAWZĪ BĀSHĀ I., 1901 ; SHUQAYR N., 1981 (1903¹). Bien qu'Ohrwalder ait employé le terme « Mahdistes » (*Mahdisten*) dans l'ouvrage qu'il rédigea en allemand, Wingate utilisa *dervishes* dans la traduction anglaise du livre, beaucoup plus connue que l'édition originale. Cf. respectivement OHRWALDER J., 1892(a) et Id., 1892(b). Selon Warburg, les opposants au Mahdī avaient opté pour ce terme en raison de sa connotation de pauvreté : WARBURG G. R., 2003, p. 33.

¹⁰⁵ Le terme *darāwīsh* paraît également avoir été utilisé par les Soudanais eux-mêmes dans les premières années de la Mahdiyya. Le Mahdī déclara en effet l'abolition de ce terme et son remplacement par *anṣār* dans une proclamation non datée, dont la traduction anglaise se trouve dans WINGATE F. R., 1968 (1891¹), p. 48.

¹⁰⁶ *Histoire du Soudan*, p. 94-95.

de défendre le palais jusqu'au bout. Finalement, confronté à des « *derviches* » déchaînés, il avait adopté l'attitude digne d'un homme attendant sa mort avec calme et fermeté¹⁰⁷.

Selon notre hypothèse, l'édition originale du manuel (1949) présentait déjà une combinaison de perspectives « pro- » et « anti- » mahdistes. Il est peu probable que le seul point de vue britannique ou extérieur ait été adopté, car dans ce cas-là il n'en subsisterait aucune trace dans l'édition révisée (1957), qui elle optait pour une lecture franchement apologétique de la Mahdiyya. L'explication la plus plausible quant à cet enchevêtrement de perspectives réside dans la variété des sources utilisées par les rédacteurs, qui s'appuyèrent tant sur les écrits d'Ohrwalder et de Slatin que sur les travaux de Shuqayr et de Shibeika¹⁰⁸.

La diversité des sources employées et la vision historique des éducateurs coloniaux étaient à l'origine d'un changement de terminologie conscient et assumé, situé dans la troisième et dernière leçon sur le Mahdī. Une fois la capitale du régime ottomano-égyptien tombée, selon les auteurs, il n'était plus pertinent de désigner les partisans du Mahdī par le terme « *derviches* » ou la Mahdiyya par l'expression « *révolution mahdiste* ». En effet, ceux qui nommaient ainsi les disciples de Muḥammad Aḥmad avaient été éliminés et le mouvement s'était transformé en véritable Etat¹⁰⁹. Les rédacteurs des manuels confondaient ici la perspective des acteurs historiques avec la leur ou celle qu'ils désiraient transmettre aux élèves. Leur argument, légitimé par une intention apparente d'éviter les anachronismes, devait certainement avoir une finalité plus idéologique que méthodologique. Dans les leçons suivantes, les Mahdistes n'apparaissaient plus comme des *darāwīsh*, mais comme des *anṣār*¹¹⁰. Consciemment ou non, Haywood et Ṣāliḥ reproduisaient la démarche que le Mahdī avait lui-même adoptée 70 ans auparavant, quoique pour des motifs différents : la substitution d'une appellation par une autre, chacune étant porteuse d'un sens historique, symbolique et politique bien particulier. Dans l'univers des leçons d'histoire des années 1950-1970, les possibilités et modes d'identification des élèves avec les personnages historiques (ici les Mahdistes) étaient évidemment affectés par les différentes terminologies en usage.

¹⁰⁷ Ibid., p. 96. Survenu au palais de Khartoum le 26 janvier 1885, l'épisode de la mort de Gordon a fait l'objet de différentes versions qui dramatisent souvent l'événement d'une façon romantique. Outre les travaux d'historiens, mentionnons les productions artistiques (tableau *General Gordon's Last Stand* du peintre George William Joy [1885]) et cinématographiques (film *Khartoum* du réalisateur Basil Dearden [1966]). Selon le manuel de 4^e année, les Mahdistes s'étaient élancés sur Gordon, l'avaient abattu et décapité. Laissant baigner le cadavre dans son sang, ils avaient envoyé la tête de Gordon au Mahdī à Omdurman.

¹⁰⁸ Cf. l'annexe 14 pour la bibliographie détaillée des sources du manuel.

¹⁰⁹ *Histoire du Soudan*, p. 96.

¹¹⁰ Cf. par exemple ibid., p. 116, 135, 140, 142.

Toujours en lien avec la Mahdiyya, la représentation du Khalīfa ‘Abdullāhi dans le manuel de 4^e année mérite qu'on s'y attarde un instant. Il y avait une tension permanente entre, d'une part, une tentative et une tentation de réhabiliter ce personnage controversé de l'histoire soudanaise et, d'autre part, une volonté d'exposer les élèves à différents points de vue sans en favoriser un spécifiquement. Les qualités morales et intellectuelles du Khalīfa étaient mises en avant, formant une présentation élogieuse sans comparaison avec le traitement réservé au Mahdī dans les leçons précédentes. ‘Abdullāhi al-Ta‘ā’ishī était un homme déterminé et perspicace, qui avait senti intuitivement, avant même d'être nommé Khalīfa par le Mahdī, que les Mahdistes pourraient aisément vaincre les troupes ottomano-égyptiennes avec le soutien des tribus Baggāra¹¹¹. Grâce à ses bons conseils, sa sagesse et son habileté, le Mahdī avait volé de victoire en victoire. Celui qui était entretemps devenu le premier et le plus puissant des *khulafā* du Mahdī avait acquis un grand nom dans l'histoire du Soudan¹¹². Cette représentation apologétique du Khalīfa servait à réhabiliter une figure discréditée à la fois par les Européens ayant vécu une période d'emprisonnement sous son régime et par les partisans de son rival Muḥammad Sharīf, qui avait lui aussi prétendu à la succession du Mahdī.

Cependant, il convient de nuancer cette tentative de réhabilitation à travers deux éléments. Le premier est les désastres – provoqués par la nature et/ou par la main de l'homme – qui se produisirent sous le règne du Khalīfa. Le second est le souci des éducateurs coloniaux de transmettre aux jeunes Soudanais une vision distancée, si possible neutre, du personnage historique.

L'épisode très douloureux de la « *famine de l'an six* » occupait une place prépondérante dans la seconde leçon traitant du Khalīfa. Cette famine, qui avait ravagé le Soudan en 1888-1889, était partiellement attribuée aux « *nombreuses guerres inutiles* » entreprises par le successeur du Mahdī¹¹³. De larges étendues de terres cultivables avaient été abandonnées par les paysans, sommés de se rendre à Omdurman ou de combattre aux frontières du Soudan. Les faibles précipitations de cette année-là avaient contribué à aggraver la situation de l'agriculture. La famine s'était alors répandue à travers le pays, empirée par les tentatives du Khalīfa de ravitailler la capitale au détriment des provinces de l'Etat mahdiste. Haywood et Ṣāliḥ se lançaient dans des descriptions horribles des ravages de la faim dans les villages et

¹¹¹ Ibid., p. 103. L'intuition de ‘Abdullāhi était associée à une « *prophétie* » qui s'était accomplie par la suite.

¹¹² Ibid., p. 103-104.

¹¹³ Ibid., p. 107. L'an six se réfère à l'année 1306 du calendrier hégirien.

dans la capitale. Omdurman était devenue le théâtre de « *scènes terribles* », tels ces habitants contraints de manger des peaux et des os d'animaux, de mendier et de piller pour tenter de survivre. Les cadavres qui s'entassaient dans les rues dégageaient une odeur abominable¹¹⁴. Cette famine, qui avait décimé la moitié de la population soudanaise selon les rédacteurs, était illustrée par une image représentant des gardes qui réprimaient des « *armées d'affamés* » au marché d'Omdurman (fig. 15).



Figure 15 : La famine de l'an 6... le marché d'Omdurman (SAD 11/11/8).

¹¹⁴ Ibid., p. 108-109.

L'autre bémol retentissant que les pédagogues apportaient au règne du Khalīfa était l'expédition ratée d'al-Nujūmī en territoire égyptien (1889). Il s'agissait d'une « *tentative vaine* » dès le départ, car l'armée était trop petite, trop faible, trop mal équipée et trop peu entraînée pour pouvoir envahir l'Égypte, celle-ci étant contrôlée par la Grande-Bretagne de surcroît. Le Khalīfa n'avait pas fourni d'armée plus puissante à son commandant car il croyait la victoire assurée, aveuglé par les succès précédents des Mahdistes. Il avait donc payé le prix de son « *insouciance* » et de sa tendance – partagée par les partisans du Mahdī en général – à ne compter que sur « *l'aide de Dieu* »¹¹⁵.

Bien que Haywood et Ṣāliḥ aient eu tendance à présenter la figure du Khalīfa sous un jour favorable, ils s'efforcèrent de conserver une distance critique par rapport au personnage. L'enseignant devait évoquer la diversité des jugements qui avaient été prononcés à l'égard du successeur du Mahdī, considéré tantôt comme un oppresseur, tantôt comme un dirigeant modéré. Pour les rédacteurs, il était simplement « *malchanceux* » dans la mesure où il avait succédé à un géant, à un véritable libérateur¹¹⁶. Dans tous les cas, ils trouvaient extrêmement difficile d'enseigner l'histoire du Khalīfa à des élèves de 10-11 ans, tant pour des raisons historiographiques que pédagogiques. Le fait que de nombreuses sources – soudanaises et étrangères – aient donné une image sombre du personnage rendait la tâche particulièrement ardue. En outre, les élèves étaient jugés trop jeunes pour, d'une part, saisir la complexité de l'histoire et, d'autre part, être impliqués dans un conflit de visions et d'interprétations qui n'en finissait pas de diviser les adultes¹¹⁷. La solution proposée à l'enseignant était d'encourager les élèves à lire les sources par eux-mêmes lorsqu'ils seraient plus âgés afin qu'ils puissent se forger leur propre opinion.

Traite des esclaves, responsabilité historique et unité nationale

Contrairement à ce qui a été avancé ailleurs¹¹⁸, les questions de l'esclavage et de la traite des esclaves, sensibles au Soudan jusqu'à aujourd'hui, étaient abordées dans le programme élémentaire d'histoire, en 1949 comme en 1957. Le simple fait qu'un sujet aussi délicat et controversé que celui-ci soit traité dans des manuels scolaires est remarquable¹¹⁹. Les

¹¹⁵ Ibid., p. 125-126.

¹¹⁶ Ibid., p. 105.

¹¹⁷ Ibid., p. 111. De l'avis des éducateurs coloniaux, seul l'ouvrage de Shibeika (SHIBEIKA M., 1947) présentait le Khalīfa de façon « *équilibrée* ».

¹¹⁸ IDRIS A. H., 2005, p. 14-15, 100-101.

¹¹⁹ Sur l'esclavage et la traite des esclaves au Soudan à l'époque contemporaine (XIX^e-XX^e siècles), cf. notamment MOWAFI R., 1981 ; WARBURG G., 1981 ; JOHNSON D. H., 1988 ; PRUNIER G., 1992 ;

éducateurs coloniaux du Soudan souhaitaient transmettre deux messages essentiels aux élèves de 4^e année : premièrement, qu'il fallait bien distinguer l'appartenance raciale/ethnique d'un individu du statut d'esclave ; deuxièmement, que la traite était une pratique barbare qui appartenait au passé. Voyons comment ces arguments apparaissaient dans le manuel.

Le phénomène de l'esclavage était tout d'abord évoqué dans le contexte de l'arabisation du Soudan et des guerres arabo-nubiennes des premiers siècles de l'Islam. Les jeunes Soudanais apprenaient que les Nubiens avaient dû s'acquitter d'un tribut annuel de 360 esclaves auprès du gouverneur arabe d'Egypte. Les rédacteurs précisaient alors à l'enseignant :

« (Remarque importante : l'élève a peut-être de la peine à distinguer les mots 'nubien/nouba' [nūbī] et 'esclave' ['abd]. L'enseignant doit expliquer que 'nubien/nouba' se réfère à une race/ethnie [jins] tandis que le terme 'esclave' se réfère à un bien [mamlūk] de n'importe quelle race/ethnie.) »¹²⁰

Le besoin d'interrompre le récit pour insérer une remarque de ce type montre que le qualificatif – a priori ethnique ou culturel – de *nubien/nouba* était étroitement associé à l'esclavage dans le Soudan des années 1940 et 1950¹²¹. Les pédagogues anticipaient le fait que les élèves pourraient ne pas comprendre comment il avait été possible que ceux qu'ils percevaient comme des « esclaves » aient dû payer un tribut en esclaves à l'Egypte. Bien que les politiques abolitionnistes britanniques fussent devenues effectives dès les années 1930¹²², les Nubiens/Noubas, à l'instar des populations sud-soudanaises, continuèrent à être stigmatisés en tant qu'esclaves durant des décennies. Que cela ait été vrai dans les années 1940 et 1950 est clairement indiqué par une autre remarque, figurant à la fin de la leçon : « *Nous espérons que l'enseignant n'adoptera pas une attitude méprisante vis-à-vis des Nubiens/Noubas et qu'il ne minimisera pas leur mérite, car ils se comportèrent courageusement et firent leur possible* [même si la majorité d'entre eux « disparut » du Soudan suite à l'établissement des Arabes dans le pays]. »¹²³ Les répercussions sociales, économiques, politiques et idéologiques, sur le

NAQD M. I., 2003² (1994) ; SHARKEY H. J., 1994 ; MOORE-HARELL A., 1998 ; Id., 1999 ; COLLINS R. O., 1999 ; JOK M. J., 2001. Sur la période du Condominium, cf. plus spécifiquement WARBURG G., 1978(a) ; HARGEY T., 1981 ; SIKAINGA A. A., 1996.

¹²⁰ *Histoire du Soudan*, p. 25.

¹²¹ L'association de la *Nubie* avec l'esclavage était en fait très ancienne puisque le terme se référait, dès l'Antiquité, à un territoire indéfini, situé au sud de l'Egypte, qui constituait un réservoir d'esclaves. Dans les sources arabes, l'expression *bilād al-nūba* (pays des Nubiens) remplissait la même fonction. L'adjectif *nūbī* devint un terme générique et fluide désignant diverses populations serviles au cours de l'histoire, sans rapport avec la Nubie en tant qu'entité géographique. Cf. JOHNSON D. H., 1988, p. 151-152.

¹²² HARGEY T., 1981, p. 318, 454.

¹²³ *Histoire du Soudan*, p. 29. Durant la période de rédaction du manuel, l'un des fondateurs de l'agence Magnum, George Rodger, réalisa un reportage sur les Noubas du Sud-Kordofan (1949). Evoquant leur passé fait de siècles de servitude, il les considérait comme l'une des dernières populations « primitives » d'Afrique à avoir

long terme, des pratiques esclavagistes au Soudan ont été mises en évidence dans la littérature académique et ne seront pas développées ici¹²⁴. Ce qu'il faut relever, c'est que les éducateurs coloniaux se référaient – certes de façon implicite – non seulement à l'esclavage en tant que phénomène historique, mais également à ses ramifications sociales et culturelles contemporaines.

La traite des esclaves avait droit à un long paragraphe dans la leçon sur al-Zubayr Pasha. L'enseignant devait décrire comment, dans les années 1860, des marchands avaient exploité la « naïveté » des « *pauvres gens* » du Sud-Soudan pour en tuer certains et en capturer d'autres afin de les vendre au marché « *comme du bétail* », sans aucun scrupule¹²⁵. Les rédacteurs condamnaient la traite de façon particulièrement virulente, la qualifiant d'acte cruel et de crime déshumanisant avec force superlatifs. Ils encourageaient explicitement les jeunes Soudanais à éprouver des sentiments d'empathie à l'égard des victimes d'une telle barbarie :

« *Nous ne pouvons imaginer l'horreur et la laideur de la traite des esclaves sans **nous mettre à la place** de ces gens innocents et libres [ahrār], attaqués par des méchants [ashrār] équipés d'armes à feu. Ils [les marchands] les capturaient sans pitié.* »¹²⁶

Cette fois-ci, la proximité phonétique des termes arabes *ahrār* et *ashrār* permettait de souligner l'opposition entre victimes et bourreaux, entre bons et méchants.

A une empathie distante devait ensuite se substituer une véritable identification, le pronom utilisé pour désigner les victimes se transformant de « eux » en « nous » dans des phrases renvoyant à une temporalité présente : « *Imaginez-**nous**, la peur nous a saisis suite aux coups de feu incessants. Certains d'entre **nous** sont morts, les cruels oppresseurs nous capturent et **nous devenons leurs esclaves.*** »¹²⁷ L'exploitation, l'asservissement et le massacre des habitants du Sud-Soudan justifiaient, selon les rédacteurs, leur attitude hostile à l'égard des marchands étrangers. Ainsi, les jeunes Soudanais de la fin de l'ère coloniale étaient invités à s'identifier aux Sud-Soudanais par le biais du statut de victime. D'un autre côté, ces mêmes

été « épargnées » par la modernité. Rodger confondait aussi les termes *nouba* et *nubien*. Cf. RODGER G., 1999 (1955¹), p. 9-12. Dans les années 1940, Ina Beasley nota le mépris avec lequel les descendants d'esclaves continuaient à être traités : BEASLEY I., 1992, p. 358.

¹²⁴ Cf. notamment MACLOUGHLIN P. F. M., 1962 ; HARGEY T., 1981, p. 318, 454, 456 ; MAKRIS G. P., 1996, p. 162 ; BACHIR BOLA A., 2000, p. 203-205 ; JOK M. D., 2001 ; BESWICK S., 2004 ; LAMOTHE R. M., 2011. Jok envisage les guerres civiles soudanaises en continuité directe avec la pratique historique de l'esclavage au Soudan.

¹²⁵ *Histoire du Soudan*, p. 60.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid.

gens du Sud étaient représentés comme des populations faibles et crédules, qui rejetaient toute intervention extérieure dans leurs affaires.

Cependant, quid des oppresseurs, des marchands d'esclaves ? Il est frappant de constater qu'aucun des termes « Nord-Soudanais », « Turcs », « Egyptiens », « Arabes » ou « Européens » n'était mentionné dans la leçon, mais bien plutôt le terme général et ethniquement neutre de « *marchands* [tujjār] »¹²⁸. Le fardeau moral de l'esclavage et de la traite pesait ainsi sur les épaules d'une catégorie vague d'individus, avec lesquels les élèves ne pouvaient que difficilement s'identifier. Aucun coupable, ou du moins responsable, de ce qui était perçu comme un fléau historique, n'était désigné. En outre, les éducateurs coloniaux énonçaient l'idée d'une rupture totale entre un passé honni et un présent idéalisé :

« *A présent toutes ces choses [la mise en esclavage et la traite] ont disparu. Laissons ce passé s'effacer avec ses erreurs et vivons aujourd'hui, nous autres Soudanais, en frères. Unissons nos cœurs, entraïdons-nous les uns les autres. Qu'avons-nous avoir avec des **erreurs passées**, commises par d'autres que nous ?* [famā lanā wa-akhtā' irtakabahā ghayrunā fī al-māḍī] »¹²⁹

La responsabilité historique des horreurs de la traite devait être endossée par d'« autres », des acteurs flous du passé qui n'étaient plus au présent. La nouvelle génération instruite devait se penser comme les « *filis du Soudan* [abnā' al-Sūdān] », égaux entre eux, unis par une patrie (*waṭan*) et une ethnicité/race (*jins*) communes. Haywood et Ṣāliḥ insistaient sur le fait qu'il n'y avait aucune différence entre un Sud-Soudanais et son compatriote du Nord¹³⁰. Ils n'avaient pas trouvé mieux que le territoire et la notion vague – et contestable évidemment – de race/ethnicité pour réunir les Soudanais, étant donné que tout les divisait : culture, langue, religion, mode de vie, perception de soi et expérience historique¹³¹.

Cependant, l'attitude des pédagogues vis-à-vis de la question ethnique/raciale était pour le moins ambivalente. D'un côté, ils affirmaient que le dénominateur commun des futurs citoyens de l'Etat soudanais était l'ethnicité. D'un autre côté, ils attiraient l'attention du

¹²⁸ Durant la période 1840-1880, les marchands impliqués dans le commerce d'esclaves au Sud-Soudan comptaient en effet des Européens, des Levantins, des Maltais, des Ottomano-Egyptiens et des Soudanais « arabes » (principalement des Danāgla, Ja'aliyyīn et Shaygiyya du Nord-Soudan). Cf. JOHNSON D. H., 1988 ; PRUNIER G., 1989, p. 382 ; MOORE-HARELL A., 1998 ; COLLINS R. O., 1999.

¹²⁹ *Histoire du Soudan*, p. 61.

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ La Southern Policy, qui venait seulement d'être abolie au moment de la rédaction du manuel, avait contribué non seulement à élargir l'écart socioéconomique entre les populations, mais également à renforcer la méfiance des Sudistes vis-à-vis des Nordistes.

professeur sur le fait que « *chaque jeune Soudanais doit bien comprendre, par le biais de son maître, qu'il n'y a aujourd'hui aucune différence entre un Arabe [‘arabī] et un Noir/Nègre [zanjī]* » et qu'une telle compréhension permettrait de bâtir une « *nation soudanaise unifiée* »¹³². La distinction stéréotypée entre Nord-Soudanais et Sud-Soudanais était contestée pour mieux être rétablie. Les éducateurs coloniaux britanniques et nord-soudanais ne pouvaient transcender les catégorisations profondément ancrées, monolithiques, d'*Arabe* et de *Noir*. Quand bien même eussent-ils adopté jusqu'au bout la vision d'une seule ethnicité pour les citoyens du futur Etat postcolonial, une ambiguïté ou incohérence aurait subsisté dans le *narrative* historique qu'ils destinaient aux écoles élémentaires. En effet, l'existence d'une seule ethnicité impliquerait que les diverses composantes de la société soudanaise se soient mélangées au cours des siècles pour produire un groupe culturellement homogène. Ce type de processus historique se réalisa partiellement à travers la traite des esclaves et l'intégration de nombreux individus d'origine sud-soudanaise dans la société nord-soudanaise. Mais dans ce cas-là, la traite servait bel et bien de pont central entre présent et passé, à l'opposé de la vision historique discontinue articulée dans le manuel.

Voici l'interprétation que nous proposons quant aux fonctions ou objectifs du passage sur la traite analysé jusqu'ici. Il s'agissait, premièrement, de distancer les élèves nordistes du poids moral de la traite en passant sous silence tout rapport entre eux et les négriers du XIX^e siècle, bien que certains élèves aient certainement été les descendants directs de marchands d'esclaves. Deuxièmement, on visait à éviter une potentielle monopolisation, par les élèves sudistes, du statut de victime, ceci en encourageant *tous* les élèves à s'identifier avec les populations du Sud razziées et vendues sur les marchés. Les pédagogues coloniaux du Soudan cherchaient ainsi à limiter les possibilités d'identification avec des ancêtres – réels ou imaginés – selon une logique binaire d'opresseurs et d'opprimés. Ils s'attachaient à inculquer aux élèves un sentiment patriotique à travers une idéologie unificatrice, faisant disparaître d'un coup de baguette magique les tensions politiques et les différences culturelles entre le Nord et le Sud du pays.

¹³² *Histoire du Soudan*, p. 72.

Au-delà de la vallée du Nil : Darfour, Soudan oriental et Sud-Soudan

Les nouveaux manuels d'histoire élémentaire, de par l'identité de leurs auteurs, adoptaient des perspectives essentiellement britannique et nord-soudanaise sur le passé historique. En outre, ils reflétaient un regard « khartoumais » sur l'histoire, caractéristique des fonctionnaires coloniaux vivant à proximité de la capitale politique, administrative et économique du Soudan anglo-égyptien. C'est ainsi que l'histoire soudanaise, telle qu'elle figurait au programme des écoles élémentaires, se concentrait avant tout sur l'histoire du Nord-Soudan, en particulier sur l'histoire de la vallée du Nil. Or les régions – géographiquement – périphériques du pays n'étaient pas totalement exclues de l'histoire scolaire, soit parce qu'elles avaient connu le développement d'entités politiques centralisées (Darfour), soit parce qu'elles avaient été le théâtre d'épisodes majeurs à l'époque de la Mahdiyya (côte de la mer Rouge), soit parce qu'elles avaient constitué un réservoir humain et animal important pour les marchands du Nord-Soudan, d'Égypte et d'Europe (Sud-Soudan).

En examinant de plus près l'histoire du Darfour, l'on s'aperçoit qu'elle s'insérait, en 3^e année, dans un *narrative* nord-soudanais arabo-centré et, l'année suivante, dans une lecture britannique de l'histoire du Soudan. Un examen attentif du manuel de 3^e montre que le Darfour était perçu, par les éducateurs coloniaux et par la majorité des élèves, comme une région périphérique, dont l'inclusion dans le Soudan demeurait incertaine ou fragile. Il s'agissait d'une province située « à l'extrême ouest du Soudan »¹³³. Dans la pièce de théâtre de fin d'année, le protagoniste principal (le Temps) précisait que le Darfour faisait partie du Soudan, comme si cela ne relevait pas de l'évidence¹³⁴. Le trait le plus marquant de ce manuel, concernant l'histoire du Darfour, était l'insistance des rédacteurs sur le caractère arabe du sultanat établi à la fin du XVII^e siècle sous l'égide de Sulaymān Ṣūlūn. Celui-ci était né, selon le récit scolaire, d'un père arabe – originaire de la région de Tunis – et d'une mère Fūr. C'est ainsi qu'il avait hérité d'un teint « *plus clair* [aftah] » et « *plus pur* [afqa'] »¹³⁵ que le teint des Fūr. De la leçon se dégagait un sentiment de fierté quant à cette ascendance arabe. Plus insidieusement, une hiérarchie sociale était établie et légitimée en fonction de critères biologiques. L'un des objectifs affichés de la leçon était de montrer aux élèves que les sultans du Darfour avaient été affiliés à une « *lignée arabe* », celle de ʿAbbās, oncle du prophète

¹³³ *Histoires du passé*, p. 145.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 194.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 148.

Muḥammad¹³⁶. C'était à travers cette arabité que les pédagogues s'échinaient à intégrer le Darfour dans l'histoire soudanaise.

C'était dans une toute autre perspective que les élèves voyaient le Darfour réapparaître en 4^e année. Alors qu'en 3^e ils étudiaient comment Sulaymān Ṣūlūn avait unifié le Darfour et y avait instauré la justice et la sécurité, ils apprenaient l'année suivante que 'Alī Dinār n'était qu'un homme orgueilleux aux ambitions « *chimériques* », dont le comportement arrogant justifiait amplement la campagne britannique à son encontre. En effet, il avait osé se rebeller contre le SG, lui adressant une lettre outrageante remplie d'insultes¹³⁷. La leçon endossait clairement un point de vue gouvernemental, britannique, sur l'épisode de l'incorporation du Darfour dans le Soudan anglo-égyptien. Les technologies et stratégies de guerre britanniques avaient rapidement eu raison de la « *fougue désordonnée* » des Fūr, ces gens primitifs qui avaient pris un avion pour un étrange oiseau¹³⁸. De plus, la population d'El Fasher avait bien accueilli les troupes gouvernementales car elle détestait le régime oppressif de 'Alī Dinār. L'intégration du Darfour dans le Soudan anglo-égyptien avait apporté aux Darfouris la protection du SG tout en maintenant leur autonomie¹³⁹. Il est remarquable que des perspectives aussi différentes sur l'histoire du Darfour – l'une nord-soudanaise, l'autre britannique – aient été présentes dans les manuels de la fin de l'époque coloniale¹⁴⁰. Elles se rejoignaient néanmoins dans une certaine condescendance à l'égard de cette région « *périphérique* », dont le salut, qu'il soit apporté par les Arabes ou par les Britanniques, provenait nécessairement de l'extérieur.

Une seconde région située « *loin de Khartoum et du Nil* »¹⁴¹, le Soudan oriental, méritait d'être abordée dans les classes de 4^e année. Les élèves faisaient connaissance avec l'histoire de cette contrée à travers un héros mahdiste d'origine Beja, 'Uthmān Digna. Datant de 1949, la leçon qui lui était consacrée proposait une lecture apologétique, nationaliste de la Mahdiyya. Celle-ci était une « *prédication religieuse nationale* [da'wa dīniyya waṭaniyya] » qui avait permis au Soudan de regagner sa liberté¹⁴². Digna, un ancien marchand d'esclaves, avait joué

¹³⁶ Ibid., p. 152.

¹³⁷ *Histoire du Soudan*, p. 153-154.

¹³⁸ Ibid., p. 156-157.

¹³⁹ Ibid., p. 159-160.

¹⁴⁰ La référence explicite à l'année 1948 comme à « *aujourd'hui* » (p. 160) et l'usage de l'expression « *le gouvernement actuel* » pour désigner le Condominium anglo-égyptien (p. 162), indiquent que la leçon date de l'édition originale du manuel (1949) et qu'elle fut sans doute laissée telle quelle en 1957.

¹⁴¹ *Histoire du Soudan*, p. 145.

¹⁴² Ibid., p. 147.

un rôle essentiel dans le succès de la révolution mahdiste dans l'est du Soudan. Il avait assiégé la ville portuaire de Suakin durant plusieurs années avant de revenir à Omdurman combattre aux côtés du Khalīfa. Il avait survécu à la bataille d'Umm Dibaykarāt. Ce n'était qu'en 1900 qu'il avait finalement été arrêté par les forces du SG, passant le reste de ses jours – un quart de siècle – à Wadi Halfa. Les éducateurs coloniaux ne tarissaient pas d'éloges à son égard. Au-delà de ses qualités physiques et morales (il était fort, enthousiaste et compatissant), Digna était le troisième Mahdiste le plus célèbre après le Mahdī et le Khalīfa. Il avait combattu des soldats de diverses nationalités, britanniques, indiens, égyptiens et « *turcs* ». Haywood et Ṣāliḥ allèrent jusqu'à le mettre sur un pied d'égalité avec « *les plus célèbres généraux britanniques* », tels que Kitchener, Baker et Graham¹⁴³.

Le Sud-Soudan faisait l'objet de deux ensembles de représentations stéréotypées. D'une part, le texte du manuel évoquait une région lointaine, difficile d'accès, théâtre d'affrontements violents. Marécages (*Sudd*), bêtes sauvages et moustiques véhiculant des maladies mortelles n'étaient que quelques-uns parmi les nombreux obstacles placés en travers de la route du voyageur. Des tribus « *hostiles* » habitaient les régions du Bahr al-Ghazal occidental (Niam-Niam) et du sud du Darfour (Rizaygāt) ; celles du Bahr al-Ghazal pratiquaient la sorcellerie¹⁴⁴. Les interactions entre marchands étrangers et populations locales étaient particulièrement brutales, avec guerres, razzias et mise en esclavage à la clé.

Par contraste, les illustrations distribuées aux élèves donnaient à voir des scènes d'où était absent tout affrontement ou conflit armé. Une première image montrait un village sur pilotis isolé du reste du monde, dont les habitants nus semblaient mener une vie primitive et paisible. Les rédacteurs précisait que l'enseignant devait fournir des explications sur la technique des pilotis, les élèves n'ayant pas étudié ce type d'habitation dans la section du cours de géographie consacrée au Sud-Soudan¹⁴⁵. Ce commentaire, additionné au fait que l'image représentait une sorte d'archétype « du » village sud-soudanais, trahissait la perspective nordiste des éducateurs coloniaux, qui s'adressaient avant tout à des élèves nord-soudanais.

¹⁴³ Ibid., p. 151. Sur Digna cf. JACKSON H. C., 1926. Pour une représentation négative et antihéroïque de Digna cf. PAUL A., 1954, p. 106-115.

¹⁴⁴ *Histoire du Soudan*, p. 59-62. Le terme d'origine dinka *Niam-Niam* était employé par les voyageurs européens du XIX^e siècle et certaines peuples du Soudan en référence aux peuples Zande d'Afrique centrale. La littérature de voyage contient force légendes à leur propos, attribuant des pratiques cannibales à ceux qui étaient représentés comme des « hommes à queues ». Cf. par exemple DU COURET Louis, *Voyage au pays des Niam-Niams ou hommes à queues*. Paris, F. Martinon, 1854, 102 p. [en ligne] <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k67054t.r=Niam+Niam.langFR> (30 juin 2011).

¹⁴⁵ *Histoire du Soudan*, p. 71.



Figure 16 : Un village au Sud-Soudan (SAD11/11/9).

Une seconde illustration présentait un fleuve débordant de végétation et d'animaux sauvages, paysage exotique intouché par la main de l'homme. Les rédacteurs soulignaient que la végétation très dense (le *Sudd*, pas mentionné ainsi dans le manuel) faisait obstacle au cours du Nil.

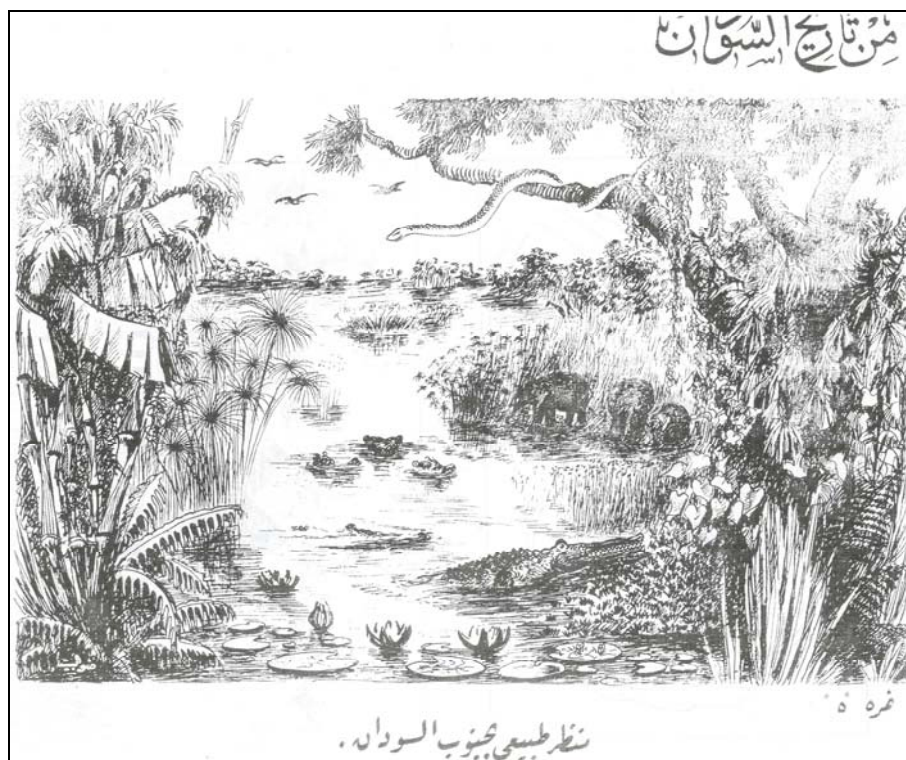


Figure 17 : Paysage naturel du Sud-Soudan (SAD11/11/10).

Sans contredire le récit oral de l'enseignant, ces images mettaient en évidence les aspects primitifs et exotiques que les Nord-Soudanais et les Britanniques de l'époque associaient généralement au Sud-Soudan. Dans une note relative aux illustrations, les rédacteurs du manuel situaient le Sud « *là-bas* [hunāk] »¹⁴⁶, exprimant la distance irréductible qui les séparait d'un Sud-Soudan imaginé. Si l'on en croyait les leçons d'histoire, il n'y avait eu aucun « grand personnage » historique sud-soudanais, seulement des tribus locales. Le seul personnage important qui avait accompli des exploits dans le Sud était nord-soudanais : al-Zubayr Pasha, consacré au rang de héros national malgré sa participation active à l'abominable traite des esclaves¹⁴⁷.

La « reconquête » du Soudan, prélude au temps présent

L'invasion anglo-égyptienne du Soudan et l'anéantissement de l'Etat mahdiste (1896-1899) marquaient, aux yeux des éducateurs coloniaux, l'entrée du pays dans une phase actuelle (celle du Condominium) dont ils étaient eux-mêmes les contemporains. Le manuel de 4^e année incluait deux leçons sur l'épisode de la « reconquête ». A l'instar des leçons sur la Mahdiyya analysées plus haut (p. 196-204), elles révèlent une succession et parfois un enchevêtrement de points de vue britannique et soudanais.

La première partie du cours avait été rédigée dans une perspective britannique. Par exemple, la reconquête (*istirjā'*) était principalement attribuée aux Egyptiens, qui avaient bénéficié d'une « aide » anglaise¹⁴⁸. Cet argument permettait de présenter l'invasion du pays comme la réalisation des droits égyptiens sur le Soudan plutôt que comme une impulsion coloniale britannique et par là même, de la légitimer. Les élèves étaient incités à se mettre dans la peau des Egyptiens et des Anglais à l'époque mahdiste : pourquoi n'avaient-ils pas envoyé d'expédition militaire plus tôt afin de « récupérer » le Soudan ? Ils avaient dû faire face à de nombreux défis, tels qu'obtenir le soutien des populations soudanaises, mettre sur pied une armée bien entraînée et équipée d'armes modernes, acheminer hommes, matériel et ravitaillement à travers le désert¹⁴⁹. Puis le récit adoptait plus précisément la perspective du général Kitchener, personnage supposé connu de tous les élèves. Les réflexions du

¹⁴⁶ Ibid., p. 72.

¹⁴⁷ Ibid., p. 70. Cette apparente incohérence résulte probablement de la combinaison, dans l'édition révisée du manuel, de passages datant de 1949 et de 1957. Cf. SERI-HERSCH I., 2010(b), p. 225. La représentation du Sud-Soudan comme une terre désolée, infestée par la maladie et le vice, et de ses habitants comme des « créatures [cuss] » primitives, oisives, superstitieuses et indécentes, était omniprésente dans les poèmes et chants composés par des Britanniques postés dans le Sud. Cf. BEATON A. C. et al., 1963, p. 31-43.

¹⁴⁸ *Histoire du Soudan*, p. 132.

¹⁴⁹ Ibid., p. 133.

commandant de l'armée anglo-égyptienne sur des problèmes de stratégie militaire étaient rapportées. Selon les pédagogues, sa victoire ultime contre les forces mahdistes devait énormément à sa capacité de surmonter les difficultés de communication. Tout en progressant vers le sud, il avait fait construire une voie ferrée de Wadi Halfa à Berber permettant l'acheminement rapide des soldats et du matériel de guerre en direction du cœur de l'Etat mahdiste¹⁵⁰. L'image du Khalīfa était ternie par son attitude insouciante : n'accordant aucune importance à la défense des frontières de son Etat, il avait largement sous-estimé l'aptitude de Kitchener à résoudre les problèmes de logistique.

La suite du récit adoptait une perspective radicalement différente. A une vision britannique se substituait un regard soudanais, fortement teinté de patriotisme romantique, sur les événements. Les Mahdistes étaient (re)devenus des *anṣār*, le Soudan une patrie (*waṭan*) et Kitchener un commandant étranger et orgueilleux¹⁵¹. Un passage spécifique combinait les deux perspectives, exogène et endogène, britannique et soudanaise, d'une manière subtile et intéressante :

« D'une colline élevée, Kitchener **embrassait le panorama du regard**. Il apercevait les Mahdistes [anṣār] à cheval, flanqués de drapeaux colorés qui flottaient à l'horizon. Kitchener et ses hommes **savaient** que le peuple était accouru pour **défendre sa patrie** [waṭan]. »¹⁵²

D'un côté, le narrateur épousait la perspective du général britannique qui surplombait la scène. D'un autre côté, l'usage d'une terminologie nationaliste et l'idéalisation romantique du camp mahdiste renvoyaient à un point de vue soudanais. Le procédé littéraire qui consiste à formuler une représentation positive des « nôtres » à travers la perception qu'en ont leurs ennemis, par le biais du verbe d'autorité *savoir*, permettait d'apporter une légitimité supplémentaire à la mobilisation « patriotique » de la population soudanaise.

Le lexique employé dans le reste de la leçon est suffisamment connoté idéologiquement, dans la veine patriotique, pour que nous émettions l'hypothèse d'un remodelage du texte en 1957. Les termes décrivant la funeste destinée de l'« *Etat national* [dawla waṭaniyya] » mahdiste traduisent une vision très apologétique de la Mahdiyya, dont l'anéantissement était sublimé par une rhétorique sacrificielle. Il paraît donc plus que probable que ces passages

¹⁵⁰ Ibid., p. 135.

¹⁵¹ Ibid., p. 135-136.

¹⁵² Ibid., p. 139.

aient été ajoutés, ou du moins retravaillés, un an après l'indépendance du Soudan, dans l'édition révisée du manuel. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la question de la décolonisation de l'histoire scolaire après 1956 (p. 386-389).

Histoires de guerre : technologie et information

Malgré la volonté affichée des éducateurs coloniaux de ne pas réduire l'histoire scolaire aux événements politiques et militaires, la guerre continuait à occuper une place importante dans le programme élémentaire d'histoire. Elle découlait souvent de différences religieuses, opposant musulmans et chrétiens à travers les siècles, depuis l'époque du chevalier Roland jusqu'à celle du général Gordon. Les musulmans étaient andalous, arabes et/ou soudanais, les chrétiens francs, nubiens, éthiopiens ou anglais. Dans d'autres cas, minoritaires, des épisodes de guerre déchiraient la communauté musulmane : la première *fitna* du temps de 'Ā'isha, le conflit entre al-Zubayr Pasha et le sultan Ibrāhīm du Darfour et la révolution mahdiste contre le régime ottomano-égyptien au Soudan.

Quels qu'en soient les protagonistes, les guerres qui avaient marqué l'histoire du Soudan à l'époque contemporaine opposaient inlassablement technologie moderne et qualités humaines (physiques et morales). Dans le récit, les types d'armes et les moyens de transport utilisés dans les guerres étaient souvent décisifs pour départager vainqueurs et vaincus. En ce qui concerne les armes, les lances manipulées avec foi et ardeur ne faisaient pas le poids face aux armes à feu. Ainsi, en 1820, les fusils et les canons d'Ismā'īl Pasha l'avaient facilement emporté sur les épées et le « *courage* » des Shaygiyya¹⁵³. La supériorité des technologies modernes sur les modalités de guerre « traditionnelles » avait été à nouveau démontrée avec les victoires d'al-Zubayr Pasha sur les tribus du Bahr al-Ghazal et du Sud-Darfour¹⁵⁴. À l'aube du XX^e siècle, l'efficacité des armes à feu anglo-égyptiennes avait eu raison de la « *virilité* » des combattants mahdistes à Tushkī, Atbara et Karārī, comme de la « *bravoure* » des Fūr une génération plus tard¹⁵⁵. Durant la campagne du Darfour (1916), les Britanniques avaient employé la nouvelle technique des bombardements aériens¹⁵⁶. Cependant, les premières victoires militaires des Mahdistes (1881-1882) étaient l'exception qui confirmait la règle, puisque de simples épées,

¹⁵³ *Histoire du Soudan*, p. 47.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 62, 66.

¹⁵⁵ Cf. respectivement *ibid.*, p. 124, 136, 140, 157.

¹⁵⁶ L'usage des bombardements aériens était en train de se répandre à grande vitesse dans le contexte de la Première Guerre mondiale. À ce sujet cf. par exemple REYNOLDS Quentin, *They Fought for the Sky: The Dramatic Story of the First War in the Air*. New York, Rinehart, 1957, XIV + 304 p. ; GRATTAN Robert F., *The Origins of Air War: The Development of Military Air Strategy in World War I*. Londres, Tauris Academic Studies, 2009, XVI + 288 p.

lances et bâtons avaient suffi pour massacrer les soldats ottomano-égyptiens. En revanche, l'occupation d'El Obeid (1883) puis de Khartoum (1885) avait été rendue possible grâce aux armes à feu récupérées sur le champ de bataille par les disciples du Mahdī. Quant aux moyens de transport, ils jouaient un rôle crucial dans le déploiement des soldats et l'acheminement du matériel et des vivres. La technologie du chemin de fer avait permis aux forces anglo-égyptiennes de reprendre le contrôle du Soudan et de mettre un terme à la Mahdiyya¹⁵⁷.

Les conflits armés, tels qu'ils étaient représentés par les éducateurs coloniaux, impliquaient presque toujours une guerre de l'information. Parfois, la qualité et la vitesse de circulation de l'information étaient tout aussi déterminantes que le niveau technologique des équipements militaires. A l'époque mahdiste, la diffusion publique de certaines informations à travers le territoire soudanais s'était révélée utile pour mobiliser la population. Par exemple, la propagation de nouvelles concernant les victoires mahdistes à Gadīr (1882) et à Shaykān (1883) avait permis de rallier des « *foules* » de Soudanais au combat mahdiste¹⁵⁸. La diffusion volontaire d'informations dans l'espace public visait, dans d'autres cas, à coopter des populations « ennemies ». Les tracts lâchés par un avion britannique au-dessus du marché d'El Fasher en 1916 incitaient textuellement les Fūr à soutenir le SG dans sa lutte contre le sultan 'Alī Dinār¹⁵⁹.

La guerre du renseignement jouait un rôle majeur dans le déroulement même des hostilités. Étroitement liée à ses sources, la crédibilité d'une information pouvait conduire les belligérants à prendre des décisions d'une importance capitale pour l'issue du conflit. Durant le siège de Khartoum, le commandant mahdiste al-Nujūmī avait envoyé une missive au général Gordon, remettant en cause la fiabilité des renseignements fournis par ses espions :

*« Les informations que les espions te transmettent, selon lesquelles les Anglais auraient envoyé une armée pour te secourir, sont toutes mensongères. Ils [les espions] te donnent ces informations afin d'obtenir des faveurs. »*¹⁶⁰

¹⁵⁷ *Histoire du Soudan*, p. 134, 164-165.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 86, 90.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 156. Cet épisode se serait produit le 12 mai 1916 selon DALY M. W., 2007, p. 113. La propagande britannique avait peu de chances d'être efficace. Outre la difficulté politico-idéologique de rallier les populations darfouries à un gouvernement étranger, il y avait un obstacle technique immédiat, communicationnel : la grande majorité des Fūr de l'époque ne sachant pas lire, les tracts ne pouvaient pas avoir d'impact significatif.

¹⁶⁰ *Histoire du Soudan*, p. 121.

Selon les rédacteurs du manuel, Gordon avait répliqué en insistant sur le caractère officiel, donc fiable, des informations en question, qu'il avait obtenues – d'après ses dires – auprès du khédive égyptien et du gouvernement britannique. Même si ces renseignements n'avaient pas été inventés de toute pièce, le général assiégé avait payé de sa vie le fait de s'être entièrement remis aux promesses de son gouvernement.

Parfois, le caractère surprenant de certaines informations rendait leur vérification indispensable avant la poursuite des opérations. Kitchener n'en n'avait pas cru ses oreilles lorsqu'on lui avait appris que les troupes mahdistes avaient déserté la ville de Berber avant même que l'armée anglo-égyptienne ne se profile à l'horizon. Il y avait donc envoyé ses hommes afin de confirmer la véracité de cette information¹⁶¹.

Par quelles voies les renseignements circulaient-ils ? Au Soudan, les modes de communication de l'information n'avaient pas fondamentalement changé à l'époque contemporaine, mais bien plutôt la vitesse de propagation de l'information. A travers les leçons d'histoire, les jeunes Soudanais abordaient trois modalités de communication importantes : la voie orale (espions-messagers), la voie écrite (lettres, tracts) et la voie visuelle symbolique (drapeau). Evoquons quelques exemples concrets.

Les espions étaient alternativement perçus comme des agents ou des traîtres selon leur allégeance politique. Lors du siège de Khartoum, nombreux avaient été les soldats de la garnison ottomano-égyptienne à se rendre dans le camp « *ennemi* » (ici: mahdiste) à la tombée de la nuit afin de renseigner les Mahdistes sur la situation de la capitale¹⁶². Avant la fameuse bataille de Kararī, Kitchener avait été mis au courant de « *tout* » ce qui se passait à Omdurman grâce à ses espions. Après une longue chasse à l'homme, la capture de deux espions de 'Alī Dinār avait finalement permis aux Britanniques de mettre la main sur le sultan et de l'éliminer¹⁶³.

¹⁶¹ Ibid., p. 135-136.

¹⁶² Ibid. p. 95.

¹⁶³ Cf. respectivement ibid., p. 139 et 161.

En ce qui concerne les lettres, elles demeuraient le moyen le plus utilisé pour partager des informations – vraies ou fausses –, entre alliés et/ou avec les ennemis. Le manuel de 4^e année comportait de nombreuses occurrences d'échanges épistolaires¹⁶⁴.

Enfin, le troisième mode de communication permettait, à travers un objet hautement symbolique, de diffuser un message simple sur la victoire, la défaite ou la capitulation. Le message du drapeau s'adressait essentiellement à l'ennemi. Particulièrement intéressant est le fait que l'histoire soudanaise, dans le manuel de 4^e année, était marquée tant par l'*absence* que par la *présence* de différents drapeaux. Lorsque l'expédition de « sauvetage » menée par le général Wolseley était arrivée à Khartoum (28 janvier 1885), l'absence du drapeau khédivial au-dessus du palais avait fait comprendre aux soldats anglais que la ville était déjà tombée aux mains des Mahdistes¹⁶⁵. Quelques années plus tard, les troupes du commandant mahdiste Abū 'Anja avaient fait fi du drapeau blanc brandi par les Ethiopiens à Gondar en signe de capitulation. Elles avaient saccagé la ville et ses innombrables églises¹⁶⁶. Au moment de la « reconquête » du Soudan, les bannières colorées des armées mahdistes flottaient à l'horizon, signalant au conquérant, de loin en loin, la détermination des Soudanais à défendre leur terre contre une invasion étrangère¹⁶⁷.

Conclusion

L'analyse des représentations de l'histoire soudanaise dans les manuels scolaires de la fin de l'époque coloniale nous conduit à plusieurs conclusions. Premièrement, la composition socioculturelle de l'équipe pédagogique responsable des nouveaux programmes d'histoire avait un impact significatif sur les contenus prescrits. Le fait que les manuels de 3^e et de 4^e année aient été rédigés par une paire d'éducateurs anglo-soudanaise (Haywood et Ṣāliḥ) se répercuta sur la nature des sources historiques utilisées et sur le positionnement historiographique, politique et idéologique du récit. Le résultat de ce travail collaboratif ressemblait plus à une juxtaposition de perspectives qu'au type de discours homogène et hégémonique souvent attribué aux colonisateurs dans la littérature académique sur l'Empire

¹⁶⁴ Cf. *ibid.*, p. 67, 107, 115, 121, 123, 153-154, 205.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 96, 122.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 115. Sur les relations soudano-éthiopiennes à l'époque mahdiste, cf. SANDERSON G. N., 1969 ; AL-QADDĀL M. S., 1992 ; SERI-HERSCH I., 2009(a) ; SERI-HERSCH I., 2010(a).

¹⁶⁷ *Histoire du Soudan*, p. 139.

britannique¹⁶⁸. Deuxièmement, le cas de la Mahdiyya montre que l'histoire scolaire ne se conformait pas nécessairement au *narrative* britannique canonique, fondé sur la sacralisation mémorielle du général Gordon et la diabolisation du règne « tyrannique » du Khalīfa ‘Abdullāhi, qui était servi à tous les fonctionnaires du SG fraîchement arrivés au Soudan¹⁶⁹. La participation de pédagogues soudanais à l'élaboration des matériaux pédagogiques, ainsi que les objectifs politiques du SG après la Seconde Guerre mondiale, permettent d'expliquer la représentation positive, voire apologétique, de la Mahdiyya dans le manuel de 4^e année. Finalement, le récit historique présenté à la jeune génération traduisait moins une fracture entre colonisateurs (britanniques) et colonisés (soudanais) qu'un formidable fossé entre Khartoumais (nord-soudanais et britanniques) et gens de la « périphérie » (Nubiens/Noubas, Sud-Soudanais, Darfouris), que les éducateurs coloniaux tentaient de combler tant bien que mal en vue de la constitution d'un Etat soudanais unifié.

L'histoire-passé examinée dans cette section montre que le nouveau programme élémentaire d'histoire proposait un vaste panorama historique, ambitieux de par la diversité des espaces et des époques couverts. Les jeunes Soudanais qui quittaient les bancs de l'école à l'âge de onze ou douze ans (la très grande majorité des enfants scolarisés) étaient supposés en ressortir équipés de notions d'histoire soudanaise, musulmane, européenne et mondiale. Nous effleurons ici la question centrale du type d'histoire enseigné en contexte colonial, en particulier à la période d'ébranlement impérial qui succéda immédiatement à la Seconde Guerre mondiale. Nous approfondirons cette question dans le chapitre 6 à travers une approche comparatiste. Celle-ci nous permettra de recontextualiser l'histoire scolaire soudanaise dans le cadre plus large des histoires scolaires d'espaces impériaux devenus obsolètes après 1945.

¹⁶⁸ Cf. par exemple NANDY A., 2009 (1983¹); MANGAN J., 1993, p. 6-9, 16 ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 108 ; OKOTH P. G., 1993, p. 135, 139.

¹⁶⁹ WOODWARD P., 1985, p. 39-40 ; SERI-HERSCH I., 2009(b), p. 347-350. Cf. “The Sudan: Historical Survey”, 1924, matériel non catalogué, K. D. D. HENDERSON G//S 890, Box 2, SAD ; “The Sudan Historical Survey”, 1959, SAD 448/13/1-14. Ce récit canonique était réitéré de façon éloquente dans les écrits d'administrateurs britanniques produits à l'aube de l'indépendance : DUNCAN J. S. R., 1952, p. 33-54 ; JACKSON H. C., 1954, p. 251-259.

C. Systèmes de valeurs

Au-delà des savoirs historiques, le programme d'histoire conçu à la fin des années 1940 visait à impartir à la nouvelle génération de Soudanais des valeurs, ou systèmes de valeurs, spécifiques. Les idéaux moraux, les modèles politiques et l'engagement civique qui transparaissaient des leçons relevaient tantôt d'un programme déclaré, tantôt d'un programme plus implicite, qui peut être associé à un *hidden curriculum*¹⁷⁰. Ainsi, l'instruction morale des élèves constituait une partie intégrale du curriculum officiel d'histoire, l'un de ses objectifs premiers. Par contraste, l'éducation civique s'apparentait à un contenu plus implicite, bien que traduisant une intention évidente de la part des éducateurs coloniaux.

1. L'instruction morale

Quoique les finalités morales de l'enseignement de l'histoire aient été présentes à tous les stades du cursus élémentaire, elles étaient prépondérantes en 3^e année. L'enseignant avait pour tâche, au fil des leçons d'histoire, de promouvoir toute une série de qualités et d'attitudes morales parmi ses élèves. L'étude des grands personnages historiques servait entre autres à illustrer ces qualités modèles. Le récit scolaire visait à encourager la prise d'initiative et le goût pour l'aventure. Selon le texte, les voyageurs Ibn Baṭūṭa et Christophe Colomb avaient réalisé de grandes découvertes grâce à leur curiosité et à leur confiance en eux-mêmes¹⁷¹. S'étant heurté à l'incrédulité du peuple et des souverains espagnols, Colomb avait dû faire preuve d'une détermination sans bornes pour mener son projet à terme.

Comme les exemples de George Stephenson et du Khalīfa ‘Abdullāhi le montraient, la volonté personnelle et la persévérance dans l'effort permettaient à des individus d'origine humble de se hisser au sommet de la hiérarchie sociale et/ou politique¹⁷². A travers le manuel de 3^e année, les éducateurs coloniaux affirmaient que les possibilités de mobilité sociale étaient ouvertes à tout un chacun. Dans la pièce de théâtre finale, le juge suprême des humains dans l'histoire, le Temps, adressait un message dans ce sens aux élèves et à leurs parents.

¹⁷⁰ La notion de *hidden curriculum*, problématique de par son caractère flou, gagne à être définie avant usage. A la différence de MARTIN J. R., 1976, qui l'envisage comme « certaines conséquences ou effets secondaires d'environnements scolaires et extrascolaires, en particulier des choses apprises ne procédant pas de l'intention [des concepteurs du curriculum]. » (p. 137), nous la considérons ici comme un programme non formulé explicitement comme tel, mais qui peut tout à fait être intentionnel. En outre, nous pensons moins aux effets du processus éducatif qu'aux contenus du programme officiel et enseigné.

¹⁷¹ *Histoires du passé*, p. 134, 143.

¹⁷² Ibid., p. 169, 170 ; *Histoire du Soudan*, p. 103.

Désignant les personnages historiques auxquels il avait attribué le titre de grandeur, il se tournait vers les spectateurs et déclarait :

« Je vais conduire ces grands personnages vers la salle de la grandeur. Je suis certain que plusieurs d'entre **vous** deviendront des grands [*uḏamā*] un jour et qu'ils nous rejoindront dans la salle de la grandeur à l'avenir (...). »¹⁷³

Tel Dieu qui ouvrait la porte du paradis aux heureux élus, le Temps introduisait les acteurs de l'histoire dans la salle de la grandeur. La pièce s'achevait sur l'espoir résigné du serviteur du Temps de voir son fils accéder à la grandeur, puisque lui-même, un homme « *ordinaire* », ne l'avait pas mérité. Les pédagogues coloniaux encourageaient ainsi les acteurs du processus éducatif, élèves comme enseignants, à renoncer aux catégorisations héréditaires et à adopter un système de valeurs fondé sur la méritocratie. Vouloir devenait pouvoir si l'individu consacrait suffisamment de réflexion et d'efforts à son projet¹⁷⁴.

Cependant, l'initiative personnelle et la détermination à atteindre un objectif devaient être cultivées dans un cadre régulé par certaines valeurs fondamentales. Sous peine de céder à ses pulsions les plus égoïstes, l'individu devait être guidé par des valeurs telles que la fidélité, l'obéissance, l'humilité et le don de soi. La jalousie d'un Ganelon, la cupidité d'un al-Mustaʿsim ou l'arrogance d'un Bādī Abū Shilūkh constituaient des vices qu'il fallait absolument proscrire. Pour contribuer à l'éducation morale de ses élèves, l'enseignant d'histoire devait « *longuement* » décrire les difficultés que l'ami du chah Jahan avait endurées par « *fidélité et [par] loyauté [al-wilāʾ wa-l-ikhḷāṣ]* » au chah. Il devait aussi mettre en évidence la fidélité du chah à l'égard de son épouse Mumtāza, qui avait perduré après le décès de celle-ci¹⁷⁵. La fidélité « *éternelle* » en amitié et en amour se retrouvait dans le domaine du politique. L'allégeance au prince jusqu'au point de lui sacrifier sa propre vie était signe d'un mode de conduite exemplaire. L'histoire du chevalier Roland l'illustrait parfaitement¹⁷⁶.

Par ailleurs, les jeunes Soudanais devaient bien distinguer les enfants des adultes. Dans la perspective des éducateurs coloniaux, l'école servait avant tout à former la génération de

¹⁷³ *Histoires du passé*, p. 196. L'accessibilité de tous à la grandeur et/ou à la célébrité est peut-être un rêve caractéristique de l'époque contemporaine, dont la télé réalité et la blogosphère ne sont que les expressions les plus récentes.

¹⁷⁴ George Stephenson incarnait le modèle ultime car malgré ses origines plus que modestes, il avait réussi à accomplir ses ambitions personnelles tout en œuvrant pour le bien de la collectivité : *ibid.*, p. 164-170.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 155, 161.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 60-66.

demain. Les enfants n'avaient pas à se comporter en adultes avant le jour venu. L'obéissance aux parents était jugée essentielle jusqu'à ce que les enfants soient capables d'agir de façon autonome et responsable. L'épisode de la croisade des enfants montrait quelles conséquences désastreuses les actes irréfléchis d'enfants inconscients pouvaient avoir. En effet, les groupes d'enfants chrétiens partis de France et du Saint-Empire romain germanique pour combattre les musulmans en terre sainte avaient subi un funeste destin : soit ils étaient tombés aux mains de marchands d'esclaves arabes, soit ils avaient été contraints de rebrousser chemin avant même d'avoir atteint la Palestine. Selon Haywood et Šālih, l'un des objectifs de cette leçon était de rappeler aux élèves l'importance de l'obéissance à leurs parents¹⁷⁷. Il se peut que cette réaffirmation de l'autorité parentale ait été formulée en réaction au clivage grandissant entre jeunes Soudanais scolarisés (dans les écoles gouvernementales) et leurs parents non instruits ou éduqués à la manière « traditionnelle » dans les écoles coraniques (*khalāwī*)¹⁷⁸.

Or l'on constate que les rédacteurs ne se privaient pas d'ébranler l'autorité parentale dans une autre leçon du même manuel. Outre le fait qu'elle concernait une « grande » *femme* de l'histoire, la leçon sur Florence Nightingale avait la particularité de présenter un modèle féminin à fort potentiel subversif eut égard à la société soudanaise du milieu du XX^e siècle. L'héroïne de l'histoire avait bravé les conventions sociales et l'autorité de son père, s'obstinant à renoncer au mariage et à apprendre le métier d'infirmière. Avec force détermination, elle était parvenue à bout de la colère et des menaces de son père, qui avait finalement accepté qu'elle se forme dans un hôpital choisi par ses soins¹⁷⁹. Plus encore que son compatriote masculin George Stephenson, Florence incarnait la combinaison idéale entre réalisation personnelle et altruisme désintéressé. Dans la mesure où l'histoire était enseignée dans des écoles pour filles, chose peu probable dans les années 1950, les jeunes Soudanaises étaient encouragées, sur la base de l'exemple de Florence, à réaliser leurs aspirations, au prix d'une remise en question de l'autorité paternelle si nécessaire. Le mariage n'était pas la seule voie possible¹⁸⁰.

¹⁷⁷ Ibid., p. 103. Sur la croisade des enfants, cf. DICKSON Gary, *The Children's Crusade: Medieval History, Modern Mythistory*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010 (2008¹), XVII + 246 p.

¹⁷⁸ Selon Hodgkin, qui succéda à Griffiths à la tête de l'Institut pédagogique (1950-1955), les jeunes Soudanais éduqués étaient nés dans un monde et avaient grandi dans un autre, d'où une insécurité psychologique et émotionnelle. Tirailée entre « valeurs » musulmanes et « science » occidentale, la nouvelle génération avait tendance à remettre en cause l'autorité des adultes, parents et enseignants confondus. Cf. HODGKIN Robin A., "From Dependence to Independence", 1954, SAD 904/12/5-7 et Id., 1957, p. 23, 31.

¹⁷⁹ *Histoires du passé*, p. 173-174.

¹⁸⁰ Dans la réalité, le type d'éducation dont bénéficiait une minorité infime de Soudanaises visait à en faire de « meilleures épouses » et de « meilleures mères ». Le mariage n'était pas du tout remis en cause dans la société soudanaise, mais bien plutôt l'impact de l'éducation des filles sur la vie familiale. Alors que certains parents

Les finalités morales de la nouvelle histoire scolaire soudanaise s'inscrivaient dans un projet pédagogique plus large, centré autour de la « formation du caractère » (*character training*). Envisageant l'indépendance du Soudan comme une réalité plus ou moins distante, plus ou moins souhaitable, mais néanmoins inexorable, les éducateurs coloniaux des années 1930-1950 développèrent ce qui avait reçu l'attention accrue des pédagogues – en Grande-Bretagne, en France comme aux Etats-Unis – depuis le milieu du XIX^e siècle¹⁸¹. En ce qui concerne l'éducation des Africains, Lord Lugard avait érigé la formation du caractère au rang de nécessité au début des années 1920. Pour lui, il s'agissait d'éviter les écueils de l'expérience indienne, où l'instruction purement académique prodiguée aux indigènes s'était finalement retournée contre la puissance coloniale britannique. La légitimité de celle-ci avait été sérieusement ébranlée par la mobilisation politique des intellectuels indiens¹⁸². Lugard voyait une autre raison d'insister sur la formation du caractère en Afrique : les valeurs éthiques n'existant tout simplement pas chez les « *tribus primitives* », il incombait à l'homme blanc, chrétien et civilisé de les leur inculquer¹⁸³. Il fallait donc doser subtilement mission civilisatrice et préservation des coutumes indigènes afin d'assurer la stabilité et la continuité de la présence britannique sur le continent noir.

Par contraste, les pédagogues du Soudan des années 1940, au premier chef desquels Griffiths et ARAT, envisageaient l'instruction morale dans le contexte de la préparation des Soudanais à la modernité post-impériale. Dans leur perspective, la constitution d'un Etat moderne requerrait non seulement la maîtrise de savoirs modernes dans les domaines de l'agriculture, de la médecine et de l'ingénierie, mais également l'assimilation, par les futurs

considéraient que les « sciences domestiques » étudiées à l'école amélioraient la mariabilité de leurs filles, d'autres craignaient que l'éducation ne les mène à une vie professionnelle qui les détourne de leurs rôles familiaux. Cf. BEASLEY I., 1992, p. 398 ; SANDERSON Lilian P., "Women's Education in the Sudan with Special Reference to the Social Role it Can Play in Community Development", Typescript copy from the *Journal of the Philosophical Society of the Sudan*, 1963, SAD 751/2/10 ; SHARKEY H. J., 2003(a), p. 55. Dans les années 1950 et 1960 les opportunités professionnelles des Soudanaises s'élargirent considérablement, en particulier dans les domaines de la médecine, de l'enseignement et de l'administration : SANDERSON L. P., 1993, p. 179.

¹⁸¹ Cf. par exemple ELLIS Sarah S., *The Education of Character: with Hints on Moral Training*. Londres, J. Murray, 1856, VII + 296 p. ; CAZES Émilien (éd.), *Instruction morale et civique : cours des écoles primaires élémentaires*. Paris, Librairie Delagrave, 1897, 208 p. ; MACCUNN John, *The Making of Character: Some Educational Aspects of Ethics*. Cambridge, University Press, 1900, VII + 226 p. ; SADLER Michael E. (éd.), *Moral Instruction and Training in Schools: Report of an International Inquiry*. Londres, Longmans, Green, 1908, 2 vol. ; SHARP Frank C., *Education for Character: Moral Training in the School and Home*. Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, 1917, 453 p. [en ligne]

<http://www.archive.org/stream/educationforchar00shar#page/n9/mode/2up> (11 juillet 2011)

¹⁸² LUGARD F. D., 1965 (1922¹), p. 426-428.

¹⁸³ Ibid., p. 432. Cf. également le premier mémorandum de l'ACNETA, dont Lugard était membre : Colonial Office, 1925, p. 4-5.

citoyens, de « *certaines qualités de caractère* »¹⁸⁴. Dans un ouvrage distribué aux étudiants-enseignants durant leur formation, le directeur de l'Institut pédagogique et son adjoint recensaient quinze qualités indispensables à « l'entrée » du Soudan dans le monde moderne. Basé sur cet ouvrage et sur le guide de l'enseignement élémentaire (*handbook* de 1951)¹⁸⁵, le tableau ci-dessous présente de façon concise les qualités jugées essentielles à la modernité post-impériale, leur utilité et leur champ d'application.

	Qualité	Utilité pour un Etat moderne	Champ d'application : ex-élèves de l'école élémentaire
1	Energie physique	Agriculture et industrie	Travail
2	Energie mentale	S'attaquer aux problèmes du pays	Travail / loisirs
3	Persévérance	Mener les projets de modernisation à terme	Travail / loisirs
4	Fiabilité	Fonctionnement d'organisations à grande échelle dans la civilisation moderne	Travail
5	Autonomie	Nécessaire pour le bonheur individuel et pour l'ensemble du pays	Travail
6	Modestie	Exploiter au mieux les capacités du pays	<i>Pas précisé</i>
7	Initiative	Très importante pour le futur de n'importe quel pays	Travail
8	Maîtrise de soi	Requise par la complexité des relations dans la vie moderne	<i>Pas précisé</i>
9	Leadership	Leaders du pays pour des projets à petite et grande échelle	<i>Pas précisé</i>
10	Obéissance	Subordonnés disciplinés ➔ leaders / patrons efficaces	Travail
11	Objectivité	Nécessaire pour choisir les meilleurs leaders et formuler les politiques les plus justes	<i>Pas précisé</i>
12	Sincérité	Travail honnête et parole franche	<i>Pas précisé</i>
13	Loyauté	Fonctionnement de la famille, des mutuelles scolaires, des départements gouvernementaux	Loisirs / maison / société
14	Altruisme	<i>Pas précisé</i>	Maison / société
15	Courtoisie	Moyen d'atteindre un fonctionnement sans heurts de la société	Maison / société

Figure 18 : Qualités essentielles à un Etat-nation moderne selon Griffiths et ARAT (1949 / 1951).

¹⁸⁴ GRIFFITHS V. L., 1949(a), p. VII.

¹⁸⁵ Respectivement ibid. et Ministry of Education, 1951(b).

Près de la moitié des quinze qualités prescrites étaient promues à travers les leçons d'histoire élémentaire : l'énergie mentale et physique, la persévérance, l'autonomie, l'initiative, l'obéissance, la loyauté et l'altruisme. Ceci n'est guère surprenant à la lumière du fait que le manuel de 3^e année fut publié en 1950, un an seulement après la parution de l'ouvrage prescriptif de Griffiths et ARAT. Celui-ci constituait le premier d'une série de trois ouvrages sur le « caractère », destinés aux enseignants et aux parents d'élèves¹⁸⁶. Ils furent tous trois publiés à Khartoum dans une version bilingue anglaise-arabe (en 1945 pour les deux premiers, en 1949 pour le troisième) avant d'être édités par la célèbre maison londonienne Longman, dans une collection intitulée sans ambages *The Good Citizen Series*. Distancée de ses origines religieuses, l'instruction morale, devenue formation du caractère, était appliquée à l'individu et au collectif dans le cadre séculier de la construction d'une nation moderne. Dans le contexte colonial d'après-guerre, elle participait d'une démarche « paterno-progressiste » qui s'était donné pour objectif d'ajuster la société indigène aux exigences de la modernité, conçue comme le reflet de modèles politiques, culturels et techniques occidentaux¹⁸⁷.

2. L'éducation civique

L'instruction morale des individus devait conduire au développement du « caractère » de la nation soudanaise. A l'instar de l'Angleterre trois siècles plus tôt, le « *caractère national* » du Soudan serait le catalyseur de transformations profondes de la société, propulsant celle-ci dans le monde moderne¹⁸⁸. Aussi le nouvel enseignement d'histoire élémentaire devait-il contribuer à former les citoyens du futur Etat-nation soudanais non seulement sur le plan moral, mais également sur le plan civique. En filigrane des manuels apparaissait une philosophie politique combinant une critique indirecte du colonialisme à des bribes de culture démocratique. A l'échelle nationale, un modèle de patriotisme social était proposé aux élèves, complété d'une idéologie pacifiste de coexistence entre les peuples et les religions.

¹⁸⁶ Les deux autres ouvrages portaient sur les principes de la formation du caractère expliqués aux parents [GRIFFITHS V. L., 1949(b)] et la psychologie du caractère [Id., 1953(a)].

¹⁸⁷ L'association de la modernité avec l'Occident -en termes d'éducation, de culture écrite, de mode de pensée scientifique rationnel et de système politique démocratique- semble avoir été largement partagée par les éducateurs britanniques et l'intelligentsia soudanaise. Cf. GRIFFITHS V. L., 1949(a), p. VII ; Ministry of Education, 1951(b), p. 5, 31, 38, 137 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. XI, 30 ; HAYWOOD John A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/9-10. Avec le recul de 40 ans, Hodgkin estimait que les ouvrages de formation du caractère n'avaient pas atteint leur objectif car les théories psychologiques européennes sur lesquelles ils se basaient étaient trop éloignées des « *traditions familiales soudanaises* », du « *Coran* » et du « *Soufisme rude et exubérant* » des confréries locales : HODGKIN R. A., 1993(b), SAD 904/12/39.

¹⁸⁸ GRIFFITHS V. L., 1949(a), p. VIII.

Une critique indirecte du colonialisme

Tout paradoxal que cela puisse paraître, le colonialisme – avec ses rapports de force asymétriques entre étrangers et indigènes et l'institutionnalisation de ces inégalités – appartenait, aux yeux des éducateurs coloniaux, à un univers archaïque. La tornade de la Seconde Guerre mondiale avait libéré des forces gigantesques dans les colonies comme dans les métropoles, qui signalaient l'obsolescence des systèmes coloniaux et l'accession prochaine des peuples colonisés à la souveraineté nationale. Les ambitions égyptiennes dans la vallée du Nil ne faisaient qu'encourager les Britanniques à soutenir les aspirations nationales des Soudanais¹⁸⁹. Prévue à plus ou moins long terme, la fin de l'ère impériale britannique trouvait une expression certaine, quoiqu'indirecte, dans les manuels d'histoire produits à la fin des années 1940. Mentionnons quelques exemples spécifiques.

Dans différents épisodes historiques, la « *liberté* [ḥurriyya] » des peuples était jugée primordiale, car indispensable à la paix et à la sécurité. L'exemple le plus frappant était l'intransigeance de la « *tribu* » de Guillaume Tell, qui n'avait été prête à renoncer à sa liberté à aucun prix¹⁹⁰. Le récit scolaire proposait une vision dichotomique des « bons » (la tribu locale, habitants de la région d'Uri en Suisse centrale) et des « méchants » (les envahisseurs étrangers, habsbourgeois en l'occurrence). Celui qui allait occuper une place centrale dans la mythologie suisse grâce à son arbalète avait son pendant moderne au Soudan. Il n'était autre que Muḥammad Aḥmad. En effet, les partisans du Mahdī étaient eux aussi représentés comme « *ceux qui demandaient/réclamaient la liberté* [ṭullāb al-ḥuriyya] », dont le combat contre l'occupant ottomano-égyptien était tout à fait légitime¹⁹¹. Dans les deux cas, Haywood et Ṣāliḥ employaient le terme « *colonialisme / impérialisme* [isti'mār] » pour désigner le régime étranger, habsbourgeois dans la Suisse du XIV^e siècle, ottomano-égyptien dans le Soudan du XIX^e siècle¹⁹². Tout anachronique qu'il ait été¹⁹³, l'usage de ce terme leur permettait de

¹⁸⁹ SCOTT G. C., "The Educated Sudanese and Sudan Government Policy", 29 avril 1946, SAD 959/7/14-18 ; ALI TAHA A. R., 1951, p. 128 ; Ministry of Education, 1951(b), p. 46 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 112, 144-152 ; HODGKIN Robin A., "From Dependence to Independence", 1954, SAD 904/12/15 ; Id., 1993(a), p. 158.

¹⁹⁰ *Histoires du passé*, p. 120, 123. Sur la légende de Guillaume Tell recontextualisée dans l'histoire suisse, cf. BERGIER Jean-François, *Guillaume Tell*. Paris, Fayard, 1988, 476 p.

¹⁹¹ *Histoire du Soudan*, p. 96.

¹⁹² Cf. respectivement *Histoires du passé*, p. 124 et *Histoire du Soudan*, p. 104, 105.

¹⁹³ Se référant initialement à l'acte de peupler une terre (Coran 16:11), le terme arabe *isti'mār* acquit un sens politique après la Première Guerre mondiale, lorsqu'il commença à être utilisé pour désigner les mandats britanniques et français au Proche-Orient : BENGIO O., 1998, p. 128. Bien que d'importantes régions du monde arabophone aient été occupées et/ou colonisées par la France et la Grande-Bretagne au XIX^e siècle (Algérie : 1830, Aden : 1839, Tunisie : 1881, Egypte : 1882, Soudan : 1899), le terme ne semble pas avoir été employé dans le sens de *colonialisme* ou d'*impérialisme* avant le début du XX^e siècle. En Egypte, ni 'Abdallāh al-Nadīm

valoriser la souveraineté politique des peuples et par là même de procéder à une critique indirecte du colonialisme moderne. La première version du rapport de Lord De La Warr indique qu'en 1937 déjà, le « *droit à la rébellion* » et la « *dissension civile* » avaient été longuement débattus dans une leçon d'histoire sur Charles I^{er} prodiguée au GMC¹⁹⁴.

Cette posture imprégnait d'autres disciplines scolaires et initiatives pédagogiques. Dans le cadre des leçons de civisme prodiguées aux élèves des écoles intermédiaires, des sujets particulièrement controversés étaient retenus pour être analysés et discutés en classe. Parmi eux figurait la question « *La colonisation est-elle synonyme d'exploitation ?* »¹⁹⁵, qui rendait possible une critique directe du colonialisme dans l'espace scolaire public. Le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes était affirmé sans équivoque dans le magazine *Al-Şibyān* (« les jeunes »), publication bimensuelle destinée aux adolescents ayant quitté les bancs de l'école à la fin du cursus élémentaire¹⁹⁶. Alors que l'Égypte tentait d'internationaliser la question soudanaise (été 1947), intensifiant la dispute anglo-égyptienne, les rédacteurs du magazine, Hodgkin et ʿAwad Sātī, choisirent de publier un long article sur le président américain Woodrow Wilson (1856-1924) et ses célèbres quatorze points (fig. 19). Inséré dans une rubrique réservée aux héros (« Le théâtre de l'héroïsme » / *masraḥ al-buṭūla*), l'article se référait à l'Europe comme à un continent faible, ravagé par deux guerres mondiales.

dans son magazine *Al-Ustādh* (1893), ni Muṣṭafā Kāmil dans son ouvrage *Al-Masʿala al-Sharqiyya* (1898) n'utilisait le terme *istiʿmār* en référence à la présence britannique : AL-NADĪM ʿA., 1985 ; KĀMIL BĀSHĀ M., 1909. Au Soudan, l'occupation ottomano-égyptienne ne fut pas décrite dans ces termes avant l'émergence du mouvement nationaliste indépendantiste, anti-égyptien, après la Première Guerre mondiale.

¹⁹⁴ «First Draft of Report of De La Warr's Commission», 1937, SAD 665/1/21. L'enseignant responsable de cette leçon était très probablement britannique. Cf. la composition du personnel enseignant du GMC en 1938 dans : «Annual Report on the GMC for the Year 1938, by C.W.M.C., Principal», 15 juillet 1939, SAD 666/13/26.

¹⁹⁵ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 118.

¹⁹⁶ Produit à partir de décembre 1946 jusqu'à dans les années 1970, *Al-Şibyān* était édité par le bureau des publications de Khartoum. Il s'agissait d'une publication importante en termes qualitatifs et quantitatifs. Selon Fadwa ʿAbd al-Raḥman ʿAlī Ṭaha, ce fut le premier magazine de ce type à apparaître dans le monde arabophone. Son tirage augmenta de 10'000 (janvier 1947) à 20'000 (1953), un chiffre très élevé par rapport au tirage maximal des journaux soudanais les plus populaires de l'époque (5'000). Présentant un contenu diversifié (nouvelles locales et internationales, histoires drôles, contes illustrés, jeux et devinettes, bandes dessinées, fables morales et historiques, courrier des lecteurs, articles scientifiques, histoires du Coran, rubriques spéciales pour filles [articles sur les « grandes femmes » de l'histoire, éducation des enfants, cuisine, couture]), il était lu par des Soudanais de tout âge. Pour une analyse plus approfondie d'*Al-Şibyān* dans le contexte des campagnes d'alphabétisation de la fin des années 1940, cf. SERI-HERSCH I., 2011, p. 351-353.

Le théâtre de l'héroïsme Le président Wilson

مسرح البطولة الرئيس ولسن

جاء ولسن لباريس, يحمل في يمينه كتابه, الذي عرف
فيما بعد بالأربعة عشرة نقطة. جاء يقول للناس, لا تعملوا
اتفاقات سرية, واتركوا الشعوب تقرر مصيرها, وتختار
نوع حياتها (...)

**Wilson se rendit à Paris avec un message
connu plus tard sous le nom des 14 points.**

**Il dit aux gens [participants à la conférence de
Versailles de 1919] de ne pas signer de traités
secrets, de laisser les peuples décider de
leur destin et de leur mode de vie (...)**



Figure 19 : Article paru dans *Al-Shibyan*, No. 21, 26 septembre 1947, p. 14 (SAD 422/7).

Des bribes éparses de culture démocratique

Les éducateurs coloniaux estimaient qu'il était souhaitable que le peuple soudanais, une fois la souveraineté nationale acquise, s'autogouverne dans un cadre politique démocratique¹⁹⁷. Une analyse attentive des manuels d'histoire de 3^e et de 4^e année révèle la présence de bribes éparses de culture démocratique.

Le principe démocratique formulé de la façon la plus flagrante avait trait à l'élection des dirigeants politiques. Tout d'abord, selon Haywood et Šāliḥ, ceux qui détenaient le pouvoir de prendre des décisions s'appliquant à l'ensemble de la société devaient être choisis, non pas prendre le pouvoir par eux-mêmes. Qu'ils soient élus par le peuple tout entier ou nommés par un groupe restreint de notables, peu importait ; le plus important, et il s'agit du second élément, était que la sélection se fonde sur des critères méritocratiques. Dans le manuel de

¹⁹⁷ Haywood qualifiait la démocratie représentative de « condition » nécessaire pour tout peuple de l'Empire britannique qui aspirait à l'autogouvernance : HAYWOOD John A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/2.

3^e année, les capacités et compétences de califes ou souverains élus étaient soulignées à plusieurs reprises. Par exemple, les rédacteurs affirmaient que le premier calife musulman Abū Bakr avait été choisi pour ses qualités personnelles, pas pour son ascendance ni pour son affiliation tribale. S'habituer à évaluer les aptitudes d'un candidat à un poste au lieu de « *se laisser dominer par ses sentiments* » constituait carrément l'un des objectifs de la leçon¹⁹⁸. Un autre exemple relevait de l'histoire soudanaise. Suite à la mort de son grand-père, Sulaymān Ṣūlūn avait été élu « *à l'unanimité* » par le peuple Fūr pour ses « *capacités [mawāhib]* » à gouverner le royaume¹⁹⁹.

L'on peut remarquer avec un brin d'ironie que Haywood et Ṣāliḥ, juste avant et juste après ce passage, insistaient sur le fait que Sulaymān descendait d'une lignée arabe. Ils ne s'étaient peut-être pas entièrement appropriés la distinction qu'ils s'évertuaient à instaurer entre, d'une part, les affiliations et identifications d'une personne et, d'autre part, ses talents et compétences. Autre dissonance intéressante, la façon qu'avaient les rédacteurs de légitimer le népotisme et le clientélisme prévalant sous le règne du Khalīfa ʿAbdullāhi. Que celui-ci ait favorisé les nomades Baggāra, dont il était lui-même issu, en les nommant aux postes de commande de son administration, n'était rien d'autre que le reflet d'une attitude « *naturelle* » et « *humaine* », même si cela avait contrarié le peuple²⁰⁰. La tolérance des éducateurs coloniaux n'était sans doute pas étrangère à leur tentative de réhabiliter le Khalīfa aux yeux des jeunes Soudanais.

Un troisième élément de culture démocratique était l'idée de prise de décision collective. Une fois nommé ou élu, le dirigeant n'avait pas à gouverner seul, en autocrate. Le sultan Funj Bādī Abū Shilūkh servait de contre-modèle dans le manuel de 4^e année. Aveuglé par ses victoires militaires, il s'était conduit en souverain despotique et tyrannique, ignorant les conseils de ses ministres. Cela lui avait valu la perte de son trône et une fin de vie misérable²⁰¹. A l'inverse, les modalités de prise de décision sous la direction du Mahdī constituaient un modèle à suivre. Selon les rédacteurs, c'était tous ensemble que les Mahdistes s'étaient mis d'accord sur la nécessité de migrer vers le Jabal Gadīr (Sud-Kordofan), loin des garnisons ottomano-égyptiennes²⁰².

¹⁹⁸ *Histoires du passé*, p. 44-45.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 148.

²⁰⁰ *Histoire du Soudan*, p. 106.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 43.

²⁰² *Ibid.*, p. 85.

Enfin, la société – en tant que corps social – était considérée comme un acteur dynamique et autonome dans ses rapports avec le pouvoir politique. Les citoyens pouvaient exercer une pression sur le gouvernement à travers la presse écrite et par là même influencer les décisions politiques. De plus, l'opinion publique était présentée comme un facteur déterminant dans le maintien – ou la remise en cause selon les cas – de la légitimité, voire de l'autorité, des dirigeants au pouvoir. La société avait le droit de se rebeller contre un régime despotique. La capacité de mobilisation des gouvernés était mise en avant dans des histoires aussi diverses que Guillaume Tell (insoumission de sa tribu à l'occupant habsbourgeois), Florence Nightingale (expression de la colère des Anglais dans les journaux eut égard aux conditions atroces dans lesquelles leurs compatriotes combattaient en Crimée) et Bādī Abū Shilūkh (légitimement détrôné par son peuple)²⁰³. L'impact de l'opinion publique sur la légitimité des gouvernants était évoqué dans l'épisode de la confrontation entre Ismā'īl Pasha et Makk Nimr. Après avoir subi l'offense de la « pipe turque », Nimr avait été déterminé à se venger de manière à ce que « *les gens en parlent de Bani Shangūl jusqu'en Egypte* ». Un siècle plus tard, la perte de confiance des Fūr à l'égard de leur sultan 'Alī Dinār avait contribué à l'affaiblissement du sultanat²⁰⁴.

Ces bribes de culture démocratique doivent être appréhendées dans le contexte politique et administratif de la production des manuels. L'importance que les éducateurs coloniaux accordaient aux compétences individuelles des dirigeants faisait écho à l'insistance des administrateurs britanniques d'après-guerre sur le « niveau » (*standard*), en termes d'engagement, d'honnêteté et d'efficacité, des futurs fonctionnaires soudanais appelés à les remplacer dans un avenir proche. Innombrables sont les sources qui font état d'une inquiétude britannique largement répandue dans les années 1946-1953 eut égard à une Soudanisation trop précoce et trop rapide, de l'appareil administratif²⁰⁵.

²⁰³ Respectivement *Histoires du passé*, p. 124, 175 et *Histoire du Soudan*, p. 43.

²⁰⁴ *Histoire du Soudan*, p. 52, 157.

²⁰⁵ La volonté d'opérer une Soudanisation graduelle découlait à la fois du refus des fonctionnaires britanniques de céder leurs postes, de leur préoccupation sincère quant au bon fonctionnement de la future administration soudanaise et de la crainte d'une intervention égyptienne après leur départ. Nombre de Britanniques du SPS partageaient la vision paternaliste selon laquelle les Soudanais devaient « *apprendre à marcher avant de courir* » (SCONYERS D., 1999, p. 73). Une chanson satirique intitulée «Sudanisation Blues» avait été composée à l'époque : BEATON A. C. et al., 1963, p. 66-67. Cf. également SCONYERS D., 1988 ; ROBERTSON J. W., 1994, p. 33 ; HENDERSON K. D. D., 1965, p. 87. Sur les différentes phases du processus de Soudanisation tout au long du Condominium, cf. l'excellente analyse de SHARKEY H. J., 2003(b), p. 73-94.

Sur le plan plus strictement politique, les manuels participaient d'une éducation qui visait à préparer graduellement les Soudanais à l'indépendance dans un cadre parlementaire démocratique. En 1946, l'autogouvernance du Soudan avait été définie comme l'objectif officiel de la politique du SG et les instruments d'une proto/pseudo-démocratie parlementaire (assemblée législative et conseil exécutif) avaient été établis deux ans plus tard²⁰⁶. L'histoire n'était qu'une parmi les différentes disciplines et activités scolaires mises au service d'une éducation à la démocratie dans le Soudan de la fin des années 1940. Dans un ouvrage publié trois ans avant l'indépendance, le principal initiateur des réformes éducatives de 1930 à 1950, Griffiths, soulignait qu'à partir de la fin des années 1930 la nouvelle éducation avait consciemment visé à « *contribuer aux aspirations nationales* » des Soudanais. Un aspect important de ce programme était la formation à la citoyenneté (*training in citizenship*), supposée permettre aux jeunes Soudanais de participer pleinement à la vie de leur « *nation émergente* »²⁰⁷. Concrètement, des mutuelles scolaires (*school societies*) furent créées dès 1937 sur le modèle du club des jeunes paysans (*young farmers' club*) expérimenté au milieu des années 1930. Dotées d'un budget géré par les élèves des écoles intermédiaires, ces mutuelles pouvaient être chargées aussi bien de la maintenance des locaux scolaires que de l'organisation d'activités liées à une discipline (histoire naturelle, art, musique, théâtre). Selon les éducateurs coloniaux, les jeunes Soudanais eurent l'occasion, par le biais de ces mutuelles, de s'entraîner à la gestion d'institutions démocratiques à petite échelle²⁰⁸.

L'éducation à la citoyenneté comportait deux autres facettes intéressantes. L'une consistait à promouvoir l'esprit critique et l'expression construite des élèves à travers des analyses d'articles de presse, des compositions écrites et des présentations orales ; l'autre avait à faire avec la façon d'enseigner le civisme. En lieu et place d'une leçon classiquement frontale, les élèves étaient invités à lister des sujets de discussion, à étudier différentes sources pertinentes,

²⁰⁶ L'assemblée législative et le conseil exécutif (dont au moins la moitié des membres devaient être soudanais) restaient soumis à l'autorité du gouverneur-général (britannique), qui conservait le pouvoir de dissoudre la première et d'opposer son veto aux décisions du second : ABBAS M., 1952, p. 113-114 ; ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 178. Selon un assistant du secrétaire civil, le fait que l'intelligentsia soudanaise ait réclamé une démocratie parlementaire, seul système politique connu des Britanniques, n'avait pas laissé le choix à ces derniers, même si certains d'entre eux doutaient du bienfondé d'importer des principes et pratiques « *étrangers* » dans une société soudanaise « *habituée à des formes de gouvernance traditionnelles* » : BELL G., 1983, p. 170.

²⁰⁷ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 113-114.

²⁰⁸ Ibid., p. 117, 120 ; AHMED Babikr Mohamed, "In the Air (Plans for Adult Education and Boys' Clubs)", 1948, SAD 959/7/20 ; "In Discussion: Education", 1993, p. 183 ; 'ALĪ TAHA F. 'A. al-R., 2004, p. 96 ; AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 27-31. Griffiths et son équipe eurent quelques difficultés à exporter les mutuelles scolaires au-delà de Bakht er Ruda et de Dilling (lieux d'expérimentation pédagogique), se heurtant à l'opposition ou à l'incompétence des enseignants. Cette expérience transcendait les frontières impériales, puisque des mutuelles chargées de gérer les revenus des fermes scolaires existaient aussi en AOF à partir des années 1930. Cf. GAMBLE H., 2009, p. 783.

puis à débattre de la question dans le cadre de la classe. De cette manière, ils devaient « *apprendre à approcher des sujets controversés* » tels que :

« *La répartition des eaux du Nil* »

« *La colonisation est-elle synonyme d'exploitation ?* »

« *L'administration locale doit-elle reposer sur une transmission héréditaire du pouvoir ?* »²⁰⁹

Les campagnes d'alphabétisation (en langue arabe) organisées à partir de 1948 étaient elles aussi envisagées comme une préparation à la modernité politique post-impériale. L'aptitude à lire et à écrire (*literacy*) était même une condition indispensable au bon fonctionnement d'une démocratie moderne. En effet, selon Haywood, des élections pouvaient difficilement se tenir si la population était analphabète²¹⁰. L'enseignement de l'anglais dans les écoles intermédiaires et secondaires participait également de l'effort conscient des pédagogues coloniaux de fournir aux Soudanais les outils qui, selon eux, leur permettraient d'accéder au club des Etats-nations modernes²¹¹.

Patriotisme territorial et social

Dans le cadre de leur projet pédagogique « paterno-progressiste », les éducateurs coloniaux étaient amenés à vouloir enseigner le patriotisme aux sujets colonisés afin d'en faire des citoyens modèles. L'histoire scolaire, à travers des exemples tirés du passé, pouvait idéalement contribuer à ce projet. Les leçons de 3^e année mettaient en évidence la responsabilité de chaque individu dans le destin de la collectivité, que ce soit à l'échelle de la tribu ou de la nation toute entière. Il incombait à chacun(e) de mettre ses compétences et talents au service de la société, comme le précisaient Haywood et Šālih à la fin des leçons sur Guillaume Tell et Florence Nightingale²¹². Celle-ci servait de modèle de patriotisme social : sacrifiant sa vie aux malades et aux miséreux, elle avait réussi à transformer un « *enfer débordant de misère, de souffrance et de douleur* » (le lieu où gisaient les soldats anglais

²⁰⁹ ALI TAHA A. R., 1951, p. 137 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 118. L'on remarquera l'audace des éducateurs coloniaux, qui proposaient d'aborder les sujets les plus sensibles et les plus controversés du moment.

²¹⁰ HAYWOOD John A., "Training for Democracy in the Sudan: The Part Played by Education and Local Government in Preparing the Sudanese for Independence. Lecture Delivered in Various Cities in Germany in April 1956 at the Invitation of the Foreign Office", mars 1956, SAD 638/10/11. Sur les campagnes d'alphabétisation cf. SERI-HERSCH I., 2011.

²¹¹ Dans ses mémoires, John A. Bright, enseignant d'anglais de 1939 à 1949, souligne que « [lui] et ses collègues savaient à l'époque qu'ils instruisaient [les Soudanais] en vue d'un Soudan indépendant [we were educating for an independent Sudan]. » BRIGHT J. A., 1985, SAD 727/2/1.

²¹² *Histoires du passé*, p. 124, 178.

blessés lors de la guerre de Crimée) en un « *paradis au-dessus duquel flottaient les drapeaux de l'allégresse* » (hôpital propre, ordonné et fonctionnel)²¹³. Les élèves recevaient deux images qui illustraient le changement incroyable résultant des efforts déterminés de la jeune infirmière anglaise. Le véritable patriotisme, selon les pédagogues coloniaux du Soudan, signifiait placer l'intérêt de la patrie au sommet des préoccupations de l'individu. Dans cette optique, l'objectif le plus « *élevé* » de la leçon sur Guillaume Tell était de présenter aux élèves l'exemple d'un « *patriote zélé* », qui avait « *libéré son peuple [qawm] des griffes du colonialisme [isti'mār]* »²¹⁴.

La présence de conceptions patriotiques dans le manuel de 4^e année doit être évaluée avec une prudence particulière, car elle peut provenir d'ajouts datant de l'édition révisée (1957). Cependant, le fait que les expressions explicites de patriotisme y soient relativement rares peut laisser supposer qu'elles étaient déjà présentes dans l'édition originale du manuel (1949). La première leçon s'ouvrait sur une remarque de l'enseignant, selon laquelle les élèves avaient la « *chance* » d'étudier l'histoire de leur pays en cette 4^e année d'école élémentaire²¹⁵. La justification de cet enseignement était fondée sur des motifs essentiellement patriotiques. L'histoire soudanaise méritait d'être étudiée car le Soudan était « *notre patrie bien-aimée* », à l'égard de laquelle « *nous sommes loyaux* »²¹⁶. Nous avons déjà noté que la Mahdiyya était représentée, dans le manuel de 4^e année, comme un mouvement de libération indigène légitime (p. 196-199). La notion de devoir patriotique surgissait dans l'épisode de la « *reconquête* » anglo-égyptienne du Soudan. A Atbara, Kitchener avait vaincu les Mahdistes menés par Maḥmūd wad Aḥmad. Après la bataille, le général anglais avait demandé au commandant soudanais pourquoi il avait « *vilainement provoqué la mort de son peuple* », ce à quoi le commandant blessé avait répondu avec fermeté : « *J'ai accompli mon devoir envers ma patrie [qumtu bi-wājibī naḥwa waṭanī] de la même façon que tu as accompli le tien.* » La posture de Maḥmūd était créditée d'une moralité irréprochable, puisque même l'ennemi (Kitchener) l'avait évaluée de façon positive : « *Réponse fort à propos ! [ijāba jamīla lā'iqā]* »²¹⁷. Le procédé littéraire consistant à former une représentation positive d'un personnage à travers la perception de son adversaire était à nouveau employé.

²¹³ Ibid., p. 177.

²¹⁴ Ibid., p. 123-124.

²¹⁵ *Histoire du Soudan*, p. 17. Haywood et Ṣāliḥ semblaient indiquer que l'enseignement de l'histoire indigène aux indigènes n'allait pas de soi en contexte colonial.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Ibid., p. 136.

D'une façon analogue aux thèmes analysés plus haut (critique du colonialisme et éducation à la démocratie), l'inculcation de valeurs patriotiques transcendait le cadre des leçons d'histoire. Elaboré quelques années plus tôt, le nouveau programme élémentaire de géographie consistait, en 3^e année, en une série de visites imaginaires à des familles habitant différentes régions du Soudan²¹⁸. L'objectif principal était de « *créer un sentiment de compréhension et de sympathie parmi les Soudanais, en dépit de leurs différences* »²¹⁹. Un demi-siècle plus tard, Hodgkin, auteur d'un autre manuel de géographie soudanaise dans les années 1940, se référait à cet objectif comme à un *hidden curriculum* porteur d'un message patriotique. La familiarisation des élèves avec différents environnements et modes de vie soudanais devait leur faire comprendre deux choses importantes. La première était que les Soudanais constituaient une fratrie malgré leurs différences culturelles et historiques. La seconde était que la coopération entre les générations était indispensable pour surmonter les difficultés de la vie quotidienne²²⁰.

La tentative de susciter des sentiments d'identification nationale sur la base d'un territoire et d'un destin communs était accompagnée de projets visant à promouvoir un patriotisme social. En 2^e année élémentaire, les jeunes élèves étaient emmenés auprès de personnalités locales qui avaient œuvré pour le bien de leur village ou de leur communauté²²¹. L'idée selon laquelle chaque individu possédait non seulement des droits, mais également des devoirs à l'égard de sa communauté, sous-tendait la méthode des « sujets » (*mawḍū'āt / topics*) développée par les acteurs de la nouvelle éducation soudanaise. Inspirée de la « méthode des projets » (*project method*)²²², elle était fondée sur la conviction que le meilleur apprentissage découlait de l'action, de l'expérience même de l'élève (*learning by doing*). L'enseignant de 4^e année élémentaire devait choisir cinq parmi les six sujets proposés par le ministère de l'éducation. La moitié de ceux-ci portaient sur des thèmes et activités à caractère social :

²¹⁸ La version anglaise du manuel est conservée à Durham : "Ways of Living in the Sudan, An Introduction to the Geography of the Sudan for Elementary Schools", 1940, SAD 666/5/1-114. Pour la version arabe publiée un an plus tard, cf. Wizārat al-Tarbiya wa-l-Ta'lim, 1969 (1941').

²¹⁹ Ministry of Education, 1951(b), p. 20 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 113. Le nouveau programme de géographie fut bien accueilli par les enseignants et intellectuels soudanais.

²²⁰ HODGKIN R. A., 1993(b), SAD 904/12/36-37.

²²¹ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 113.

²²² Produit du courant américain de l'éducation progressive, cette approche pédagogique centrée sur les besoins de l'enfant fut théorisée en 1918 par un professeur du Teachers College de l'Université de Columbia : KILPATRICK W. H., 1918. Sur la diffusion de la méthode des projets et ses multiples redéfinitions durant l'entre-deux-guerres, cf. ANDRES M., 2009.

« *Un repas pour mon hôte* »

« *Embellir la salle de classe* »

« *Comment puis-je me rendre utile à la maison ?* »²²³

Parmi les finalités générales de l'enseignement élémentaire figurait la préparation du jeune Soudanais non seulement à la vie professionnelle, mais également à la vie en communauté. Il fallait faire de l'élève « *un bon fils et un bon citoyen* », prêt à mettre ses capacités au service de la société²²⁴.

Cette discussion permet d'éclairer d'une lumière nouvelle la question du développement des mouvements et idéologies nationalistes dans les territoires colonisés. C'est un lieu commun que de dire que la revendication du droit à l'autodétermination et à la souveraineté nationale fut presque toujours articulée *contre* la puissance coloniale. De par son régime colonial bicéphale, le Soudan présentait un cas de figure assez différent. Dès le lendemain de la Première Guerre mondiale, les Britanniques s'étaient efforcés, par tous les moyens et dans tous les domaines, de distancer le Soudan de l'Egypte. Dans les faits, la semi-indépendance de l'Egypte (1922) avait diminué l'influence du consul-général britannique au Caire sur les affaires soudanaises au profit du SG de Khartoum²²⁵. L'assassinat du gouverneur-général du Soudan, Sir Lee Stack, au Caire par un nationaliste égyptien (1924) avait déclenché une série de mesures britanniques visant à séparer le Nord et le Sud de la vallée du Nil, dont la plus importante était l'expulsion des fonctionnaires égyptiens postés au Soudan²²⁶. Cherchant à contrecarrer l'ambition égyptienne d'unifier la vallée du Nil, le SG promut activement l'idée d'une identité soudanaise particulière, bien distincte de l'Egypte. Politiquement, il offrit son soutien au mouvement néo-Mahdiste, qui aspirait à un Etat soudanais indépendant. Le concept d'une nation soudanaise séparée imprégnait les articles publiés dans *Sudan Notes and Records* (SNR), une revue à prétention scientifique éditée à partir de 1918 par les administrateurs britanniques du Soudan²²⁷.

²²³ Ministry of Education, 1951(b), p. 25.

²²⁴ Ibid., p. 44.

²²⁵ Sur les conflits d'intérêts entre le gouvernement britannique de Londres et le SG de Khartoum cf. BALFOUR-PAUL G., 1991, p. 25, 156-160 et HANES III W. T., 1995.

²²⁶ Expulsion largement applaudie par les membres du SPS : WOODWARD P., 1990, p. 41-42.

²²⁷ HAMAD B., 1995.

Il serait certainement erroné d'affirmer, à l'instar des partisans de l'unité de la vallée du Nil en leur temps, que l'idéologie nationaliste soudanaise était une pure création des Britanniques. Notre intention est bien plutôt de montrer que dans le cas du Soudan anglo-égyptien, le nationalisme se développa à la fois *contre* la puissance coloniale dominante et *par* ou *avec* celle-ci. En effet, la double tutelle coloniale avait engendré deux nationalismes qui s'appuyaient chacun sur l'un des Condomini pour lutter contre l'autre. Ce qui peut paraître paradoxal à première vue ne l'était pas dans la réalité : à partir du moment où les colonisateurs britanniques s'étaient résignés – bon gré, mal gré – à l'indépendance du Soudan²²⁸, ils considéraient de leur devoir d'aider les Soudanais à devenir une nation « moderne ». Dans sa phase ultime, lucide mais encore profondément paternaliste, la mission coloniale consistait à former les indigènes à la modernité politique post-impériale, de manière à ce que le transfert du pouvoir s'opère de façon contrôlée, pacifique et efficace.

La coexistence des peuples

Finalement, le nouveau programme élémentaire d'histoire préconisait la coexistence des peuples et des religions. En 3^e année, la tolérance interreligieuse dominait la leçon sur la croisade des enfants. Après l'échec des deux groupes d'enfants, l'empereur Frédéric II s'était rendu dans le *bilād al-shām* (expression arabe se référant au territoire de la grande Syrie) en personne afin de rencontrer le gouverneur arabe. Il lui avait demandé :

*« Pourquoi les musulmans et les chrétiens se battent-ils les uns contre les autres ? La guerre provient de l'ignorance et de la stupidité. Mettons-nous d'accord pour ne jamais plus nous battre les uns contre les autres. Nous traiterons bien les musulmans lorsqu'ils visitent notre pays et vous ferez de même avec les chrétiens. »*²²⁹

²²⁸ Certains éducateurs britanniques « progressistes » tels que Griffiths et Hodgkin soutenaient l'objectif d'un Soudan indépendant dès les années 1930 : HODGKIN R. A., 1993(a), p. 158. Notons que des attitudes « progressistes » et « conservatrices » coexistèrent jusqu'à l'aube de l'indépendance parmi les fonctionnaires coloniaux britanniques. La position souvent délicate des éducateurs coloniaux « progressistes », tiraillés entre leur sens du devoir, les revendications de l'intelligentsia soudanaise et les critiques des fonctionnaires britanniques « conservateurs », est bien éclairée par le discours prononcé en 1942 par George C. Scott, directeur du GMC, devant un public soudano-britannique : “Substance of a Lecture Given by G. C. Scott, Warden of GMC at the Cultural Centre, Khartoum on 'The Gordon College Today’”, octobre 1942, SAD 673/7/20-27. Hanes emploie l'expression de « nationalisme expatrié » pour qualifier le positionnement idéologique et émotionnel du SPS vis-à-vis de la Grande-Bretagne et des Soudanais : HANES III W. T., 1995, p. 169-173.

²²⁹ *Histoires du passé*, p. 101-102.

Le gouverneur avait acquiescé immédiatement, ajoutant un argument religieux en faveur de la coexistence des religions monothéistes : le prophète Muḥammad n'avait pas exhorté les musulmans à combattre le peuple du livre (*ahl al-kitāb*) de façon permanente²³⁰. Les rédacteurs du manuel voyaient en Frédéric II un homme « *intelligent et sage* » car il avait favorisé la compréhension mutuelle entre les peuples. La leçon servait clairement de manifeste pacifiste. Le résumé que les élèves devaient apprendre incluait le point suivant : « *Il n'y a aucune justification [dā'ī] à la guerre entre chrétiens et musulmans* »²³¹.

Les éducateurs coloniaux allèrent jusqu'à présenter une vision totalement idéalisée, utopique des relations interreligieuses en 1947. Selon eux, les guerres de religion appartenaient au passé. A l'heure actuelle, les adhérents des différentes religions « *coexist[ai]ent pacifiquement* »²³². En réalité, le monde venait de sortir d'une guerre qui avait coûté la vie à plus de 60 millions de personnes, de laquelle le motif religieux n'était pas absent. L'année de rédaction du manuel fut marquée par l'éruption de plusieurs conflits sanglants sous-tendus par des facteurs partiellement religieux : guerre indo-pakistanaise au Cachemire, première guerre israélo-arabe en Palestine/Israël. La domination britannique au Soudan pouvait elle-même être perçue comme le fragment d'un affrontement généralisé entre l'Europe chrétienne et le monde musulman. A travers une représentation utopique des relations interreligieuses dans le monde, les pédagogues coloniaux cherchaient sans doute à transmettre une idéologie tolérante et pacifiste à la jeune génération de Soudanais. Une posture prescriptive en matière de respect des différences était réitérée en 4^e année dans le récit d'une guerre soudano-éthiopienne qui avait eu lieu à l'époque du royaume Funj²³³. Formulée au moment où le SG optait définitivement pour l'unification politique du Soudan, elle s'appliquait probablement autant aux affaires intérieures (relations entre musulmans et chrétiens du Soudan) qu'aux relations internationales.

²³⁰ Ibid., p. 102. D'origine coranique, l'expression *ahl al-kitāb* désigne les juifs et les chrétiens en tant que détenteurs de révélations divines plus anciennes. Le Coran leur réserve un traitement ambivalent. Cf. par exemple NETTLER Ronald L., "People of the Book", in ESPOSITO J. L. (éd.), 1995, vol. 3, p. 307.

²³¹ *Histoires du passé*, p. 102.

²³² Ibid.

²³³ *Histoire du Soudan*, p. 42.

5. Un processus éducatif planifié dans les moindres détails

Nous avons présenté, dans le chapitre précédent, une analyse des contenus d'enseignement prescrits dans les manuels d'histoire. Une distinction a été établie entre deux catégories de contenus, les *savoirs historiques* (épistémologie de l'histoire et représentations du passé historique) d'une part et les *systèmes de valeurs* (instruction morale et éducation civique) d'autre part. De la matière elle-même, nous évoluons vers la *façon* d'enseigner et d'étudier cette matière ou, en d'autres termes, vers les *modalités de transmission et d'apprentissage* de l'histoire scolaire. Les recherches en sciences de l'éducation des deux dernières décennies, notamment celles qui ont théorisé l'idée d'une « cognition située » (*situated cognition*), ont démontré la nécessité d'appréhender les contenus d'enseignement en lien étroit avec le contexte – social, culturel, matériel – et les activités à travers lesquels ces contenus sont élaborés et déployés¹.

Que l'on ne s'y trompe pas : il ne sera pas question ici de situations d'enseignement réelles, historiques, mais bien plutôt de façons d'enseigner et d'apprendre l'histoire telles que les concepteurs des manuels les envisageaient, les recommandaient, aux enseignants des écoles élémentaires du Soudan. Nous demeurons évidemment dans le champ de la prescription, touchant à un programme officiel dont nous ignorons presque totalement les modalités d'application – ou de non-application – historiques, faute de sources. Les auteurs des manuels de 3^e et de 4^e année, Haywood et Šālih, étaient eux-mêmes tout à fait conscients de l'écart entre prescription et mise en œuvre. Ils souhaitaient que la seconde se rapproche le plus possible de la première². Bien que portant sur des contenus et des méthodes prescrites, notre enquête puise une partie de son originalité dans la richesse des manuels-sources, manuels pour enseignants foisonnant d'instructions d'ordre pédagogique et didactique. Ces documents nous permettent de pousser l'enquête au-delà des savoirs historiques au programme, vers les contrées inexplorées de l'histoire des théories et méthodologies de la didactique de l'histoire en contexte colonial.

¹ Cf. par exemple BROWN J. S., COLLINS A. et DUGUID P., 1989 ; TOREN C., 1993 ; MORO C., 2001.

² *Histoire du Soudan*, p. 4.

Aussi abondantes que précises, les instructions fournies à l'enseignant d'histoire traduisaient un souci, de la part des éducateurs coloniaux, de planifier le processus éducatif dans les moindres détails. Leurs prescriptions pédagogiques et didactiques concernaient non seulement leurs interlocuteurs directs – les enseignants, utilisateurs des manuels –, mais également les élèves et les inspecteurs. La structure de ce chapitre fait écho aux trois catégories d'acteurs du processus éducatif, tout en privilégiant les modalités narratives et cognitives de l'opération de transmission. Comment les leçons devaient-elles se dérouler ? Que devait-il s'y passer ? Quels étaient les rôles, respectivement des enseignants, des élèves et des inspecteurs dans le processus éducatif, en termes de transmission, d'apprentissage et d'évaluation ?

A. L'enseignant *face à* et *au sein* de la classe

Les rédacteurs des manuels d'histoire élémentaire prêtèrent une attention considérable à la mission de l'enseignant et à la façon de l'accomplir. Leur attitude s'inscrivait dans le droit fil de la nouvelle approche éducative préconisée par Griffiths dès la fin des années 1930 : une approche qui, sans délaisser l'enfant, se centrait essentiellement sur l'enseignant, sur ses besoins, ses capacités et ses limites. Le principal défi consistait à concevoir un programme pédagogique adapté aux professeurs chargés de le mettre en œuvre³. Nombreux étaient les passages, dans les manuels, qui se référaient explicitement ou implicitement à la figure de l'enseignant, en termes de responsabilités, de possibilités et de contraintes. Sur quels principes pédagogiques l'enseignement de l'histoire devait-il reposer et de quels instruments didactiques l'enseignant disposait-il ?

1. La figure de l'enseignant : acteur, guide, évaluateur et arbitre

Aux yeux des éducateurs coloniaux, être enseignant d'histoire dans une école élémentaire du Soudan signifiait beaucoup plus que débiter des histoires face à une classe de quarante ou cinquante élèves. La profession impliquait toute une série de responsabilités et de

³ GRIFFITHS V. L., 1975, p. 20-21. Dans cet ouvrage, intitulé *Teacher-Centred* en signe de démarcation vis-à-vis de la philosophie de l'éducation centrée sur l'enfant (*child-centred*), développée entre autres par John Dewey, Griffiths évoque trois ensembles de considérations qui présidèrent à la conception des nouveaux programmes scolaires soudanais dans les années 1930-1950. Ces programmes devaient être utiles aux enfants, adaptés à leur âge et à leurs intérêts, mais surtout, emporter l'adhésion sincère des enseignants responsables de leur application.

compétences. Il fallait, tout d'abord, maîtriser l'art de raconter des histoires. Les talents oratoires de l'enseignant étaient jugés cruciaux pour atteindre les objectifs de l'histoire scolaire, en particulier en 3^e année : il s'agissait d'éveiller l'intérêt des élèves pour l'étude de l'histoire « réelle » et leur inculquer une instruction morale⁴. Malgré une part d'inné, l'aptitude à raconter des histoires pouvait être améliorée par la pratique. Elle dérivait de la capacité de l'enseignant à créer une atmosphère particulière en accordant l'expression de son visage, le ton de sa voix et la gestuelle de son corps aux événements du récit. Selon les pédagogues, les personnages de l'intrigue historique devaient prendre vie à travers la performance de l'enseignant⁵.

Cependant, les leçons d'histoire ne devaient nullement se résumer à un récit frontal ininterrompu, tout captivant qu'il soit. L'enseignant avait la responsabilité de varier les activités durant la leçon, ceci à tous les stades du cursus élémentaire. L'introduction au manuel de 3^e année fournissait des instructions particulièrement détaillées à cet égard, suggérant des activités courtes (dessins, coloriages, mises en scène, résumés) et des activités plus longues (coloriages, travaux manuels, pièces de théâtre) à faire réaliser aux élèves⁶. Quel que soit leur sujet, les mises en scène et pièces de théâtre exigeaient un sérieux investissement de la part de l'enseignant, appelé à attribuer et à expliquer les différents rôles aux élèves, apporter le matériel nécessaire et organiser des répétitions en nombre suffisant⁷.

De manière générale, l'enseignant devait savoir jongler entre quatre fonctions principales, celles de l'acteur, du guide, de l'évaluateur et de l'arbitre impartial. Du moment que les élèves quittaient leur rôle d'auditeurs/de spectateurs plus ou moins passifs pour s'adonner à une activité productive, le professeur passait du statut d'acteur à celui de guide, de superviseur. Physiquement, il abandonnait sa place *face* à la classe pour aller se fondre *dans* la classe, circulant dans les rangs pour prodiguer remarques et conseils aux élèves occupés à façonner des modèles d'argile, colorier des illustrations ou marquer des cartes. Il devait veiller à la qualité, à la précision et à la propreté de leur travail⁸. Cette posture de guide valait également

⁴ *Histoires du passé*, p. 8.

⁵ *Ibid.*, p. 9, 28, 61, 117, 159 ; *Nos ancêtres et nous*, p. 106, 131, 206 ; *Histoire du Soudan*, p. 6.

⁶ *Histoires du passé*, p. 9-14.

⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 147 ; *Histoires du passé*, p. 36, 186 ; *Histoire du Soudan*, p. 183.

⁸ *Histoire du Soudan*, p. 8, 22, 78, 129.

pour les mises en scène, dont le succès dépendait de l'équilibre entre direction de l'enseignant et autonomie des élèves⁹.

En tant qu'évaluateur, il incombait à l'enseignant d'histoire de s'assurer de l'acquisition, par les élèves, de certaines connaissances et compétences (compréhension, mémorisation, expression, synthèse) et de stimuler le progrès des élèves. Sans être formulée de cette manière, l'évaluation telle que devait la pratiquer l'enseignant – sans même encore parler de l'évaluation conduite par les inspecteurs – avait pour objet non seulement le travail des élèves, mais également celui de l'enseignant lui-même. En effet, la production, par les élèves, de réponses, de résumés, d'illustrations ou de performances théâtrales reflétaient à la fois les capacités des élèves et la qualité du travail de l'enseignant. Les révisions régulières de la matière historique recommandées par les auteurs des manuels participaient de cet effort évaluatif. Plusieurs méthodes de révision étaient proposées, parmi lesquelles les exercices suivants : réponses orales ou écrites à des questions orales, formulation de l'essentiel d'une histoire en une phrase, restitution orale de l'intrigue d'une histoire, devinettes relatives à des personnages historiques, discussions collectives sur l'enchaînement de faits historiques¹⁰. Rédigées par l'enseignant dans les cahiers des élèves et/ou au tableau noir, les corrections devaient permettre aux élèves de prendre acte de leurs forces et de leurs faiblesses et, ainsi, d'améliorer leurs connaissances historiques et compétences historiennes. Les commentaires de l'enseignant dispensés aux élèves après une performance théâtrale procédaient du même raisonnement, où l'évaluation était mère de progrès¹¹.

Enfin, l'enseignant était supposé endosser le rôle de l'arbitre impartial lorsqu'il abordait des sujets controversés, qui relevaient avant tout de l'histoire du Soudan (traite des esclaves et Mahdiyya). Comme nous l'avons remarqué dans le chapitre précédent (p. 175), le professeur devait s'attacher à ménager les différentes sensibilités des élèves en matière d'identifications tribales et politiques à force de rationalisme, de tact et de finesse¹².

⁹ *Histoires du passé*, p. 36.

¹⁰ *Ibid.*, p. 15-22.

¹¹ *Histoire du Soudan*, p. 129-130 ; *Nos ancêtres et nous*, p. 76.

¹² Pour des réflexions sur les similitudes et les différences entre le jugement de l'historien et celui du juge cf. GINZBURG C., 1997 ; RICÉUR P., 2000, p. 413-436 ; HARTOG F., 2005, p. 223-230. Unis par un vœu d'impartialité similaire, l'historien et le juge se distinguent notamment par le caractère respectivement provisoire et définitif de leur jugement. En outre, alors que le jugement juridique est lié à la réalité par un mouvement discontinu de peines graduées, le jugement historique doit répondre à une exigence de continuité car il doit « se plier à toutes les souplesses de la réalité mouvante » : PÉGUY Charles, « Bernard Lazare », *Œuvres en prose complète*. Paris, Gallimard, 1987, t. 1, p. 1223, cité par HARTOG F., 2005, p. 228.

A l'intérieur du cadre bien défini de ses tâches et de ses responsabilités, une certaine marge de liberté était accordée à l'enseignant. Elle concernait aussi bien la matière historique que les méthodes d'enseignement. En 3^e année, le contenu global du cours faisait l'objet d'un choix important – quoique limité – puisque l'enseignant était amené à sélectionner treize histoires parmi les dix-huit proposées. La pièce de théâtre de fin d'année pouvait inclure le nombre de personnages souhaité par l'enseignant, libre d'en ajouter ou d'en supprimer de la liste fournie en guise d'exemple¹³. Une innovation significative était introduite en 4^e année : les leçons facultatives. Qu'il s'agisse de révisions ou de sujets à proprement parler (en l'occurrence les chemins de fer et le système d'irrigation de la Gezira, sujets considérés comme ahistoriques, pour ne pas dire préhistoriques ou post-historiques selon la perspective), l'enseignant avait le loisir de les inclure ou non dans son cours¹⁴. Toujours sur le plan du contenu, les éducateurs coloniaux suggéraient aux enseignants d'introduire une ou deux leçons d'histoire locale dans le programme annuel et, en général, d'adapter le cours à l'environnement spécifique de l'école dans laquelle ils exerçaient.

Au niveau didactico-pédagogique, les enseignants n'étaient pas contraints de suivre les instructions du manuel à la lettre lorsqu'ils procédaient à des variations d'activités. En 2^e année, l'analyse d'une image pouvait par exemple être remplacée par une activité de dessin¹⁵. Dans le cas de sujets occupant plus d'une période, tels que le Mahdī, il revenait à l'enseignant de décider s'il fournissait un résumé intermédiaire à la fin de chaque période ou un résumé général à la fin de l'unité¹⁶. La marge de liberté des enseignants était cependant étroitement circonscrite, du moins des vœux des concepteurs des manuels. En effet, bien que leur accordant le droit de procéder à des « *modifications* », ils affirmaient dans la même phrase qu'il leur était « *recommandé* » de « *suivre les indications du manuel* »¹⁷. L'extrême précision de celles-ci¹⁸ ne permettait – en théorie – que des altérations mineures.

¹³ *Histoires du passé*, p. 186.

¹⁴ *Histoire du Soudan*, p. 11, 79, 163-175. On encourageait toutefois l'enseignant à s'inspirer des leçons de révision du manuel pour inventer ses propres leçons de révision.

¹⁵ *Nos ancêtres et nous*, p. 103.

¹⁶ *Histoire du Soudan*, p. 98.

¹⁷ *Histoires du passé*, p. 199.

¹⁸ Ces instructions portaient essentiellement sur les méthodes d'enseignement et de révision. Les pièces de théâtre, en termes de matériel, d'organisation spatiale et de déroulement, étaient décrites avec une minutie particulière. Cf. les introductions des manuels de 3^e et de 4^e année : *Histoires du passé*, p. 7-26 et *Histoire du Soudan*, p. 3-16, ainsi que *Nos ancêtres et nous*, p. 10, 12, 75, 127-128, 194, 205-207.

Nous ne pouvons clore cette partie sans aborder la question centrale de l'autorité de l'enseignant d'histoire. Il était très rare que les éducateurs coloniaux y fassent explicitement référence dans les manuels. La question de l'autorité apparaissait plutôt entre les lignes, au détour de différentes leçons d'histoire. Comme dans toutes les situations impliquant un enseignant et un ou plusieurs apprenants, la posture d'autorité du professeur d'histoire découlait principalement de sa fonction et de son savoir. L'exemple suivant, extrait du manuel de 2^e année, illustre bien cette posture d'autorité érudite. Evoquant l'invention de l'écriture à une époque ancienne, l'enseignant devait clamer face aux élèves : « *Je sais comment ils [les gens de l'époque] écrivaient.* »¹⁹ (sous-entendu : « à l'inverse de vous qui l'ignorez ») Joignant le geste à la parole, il démontrait son savoir par les pictogrammes qu'il traçait ensuite sur le tableau noir :

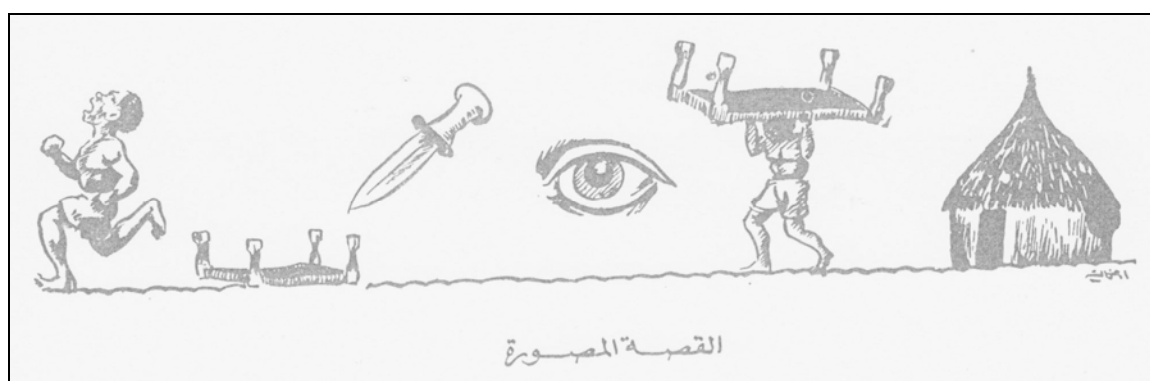


Figure 20 : L'histoire illustrée (*Nos ancêtres et nous*, p. 122).

L'autorité de l'enseignant conférait à son opinion une légitimité a priori incontestable. De l'avis des éducateurs coloniaux, il lui suffisait d'« assurer » aux élèves que les rumeurs véhiculées sur le Khalīfa ‘Abdullāhi ne s'appuyaient sur aucun fait historique attesté pour emporter leur conviction²⁰. La tournure « *je pense que vous êtes d'accord avec moi sur le fait que...* [azunnukum tuwāfiqūnanī (‘alā) an] » était employée dans le but, sinon avec l'effet, d'empêcher toute possibilité de contestation de la part des élèves²¹.

¹⁹ *Nos ancêtres et nous*, p. 121.

²⁰ *Histoire du Soudan*, p. 105.

²¹ *Ibid.*, p. 106, 127.

Dans le cadre d'une stratégie rhétorique visant à attirer l'attention de la classe, l'enseignant de 3^e année devait énoncer une affirmation erronée (« [Jusqu'à présent] *je vous ai toujours raconté de belles histoires au sujet de grands personnages historiques dont le comportement était irréprochable.* »²²) puis demander aux élèves si elle était juste ou non. L'opportunité de remettre en cause la crédibilité des paroles de l'enseignant semblait être offerte. Cependant, Haywood et Šālih anticipaient la réaction des élèves qui, selon eux, répondraient de façon consensuelle par l'affirmative. Les pédagogues présupposaient donc que les élèves n'oseraient pas remettre en question la validité d'un énoncé sorti de la bouche de leur professeur. Selon eux, les élèves allaient ensuite « *prendre conscience de leur erreur grâce à l'enseignant* »²³. Dans la suite de la leçon, l'enseignant montrait effectivement aux élèves qu'ils avaient eu tort d'accorder une confiance aveugle à ses paroles : les personnages étudiés dans les leçons précédentes comportaient des bons comme des méchants. En dépit de la possibilité apparente de remettre en cause la crédibilité de l'enseignant dans l'espace public de la classe, c'était bien l'autorité du professeur qui prévalait en dernière analyse, puisque les élèves étaient tombés dans un piège rhétorique qui se nourrissait d'une hiérarchie évidente entre enseignant et apprenants. Conscients du caractère fragile de l'autorité érudite de l'enseignant, susceptible d'être ébranlée par des questions d'élèves, Haywood et Šālih tentaient de garder un ton rassurant : les élèves de 3^e année n'avaient pas pour but de « *coincer/paralyser le professeur* [ta'jīz al-mudarris] ». Celui-ci n'avait rien à craindre pour autant qu'il ait minutieusement préparé ses cours²⁴.

Cependant, la description des leçons donne à voir des cas spécifiques où l'autorité de l'enseignant était implicitement remise en cause, ceci même alors que l'on reste dans le champ prescriptif²⁵. La première leçon d'histoire jamais enseignée aux jeunes Soudanais (2^e année) présentait déjà la possibilité d'une curieuse inversion des rôles entre l'enseignant et les élèves. La leçon portait sur la découverte du feu et l'invention des premières techniques d'allumage. Les élèves étaient supposés, à travers le récit de l'enseignant, découvrir l'ancienne technique qui consistait à frotter deux bouts de bois pour créer une étincelle. Idéalement, selon le plan de Haywood et Šālih, l'enseignant (soudanais rappelons-le) connaissait les techniques ancienne (bouts de bois) et moderne (allumettes), mais il devait feindre, à travers un récit qui

²² *Histoires du passé*, p. 86.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid., p. 26.

²⁵ Il y avait certainement, dans la réalité des écoles soudanaises des années 1950 et 1960, de multiples occasions où le professeur sentait son autorité faiblir.

relatait une discussion qu'il avait eue avec son père, de découvrir la technique ancienne. S'identifiant à ce Soudanais moderne que représentait l'enseignant dans le récit, les élèves devaient être amenés à découvrir la technique ancienne. Les pédagogues anticipaient toutefois un problème si la technique qualifiée d'« ancienne » était déjà connue des élèves de certaines écoles – car pratiquée dans leur environnement – et inconnue de l'enseignant. Dans ce cas-là, l'enseignant ne pouvait présenter cette technique comme « *ancienne* » ou « *étrange* »²⁶ ! Un renversement des rôles était donc proposé : en tant que détenteurs du savoir, les élèves présenteraient cette technique d'allumage à l'enseignant ignorant.

Outre cette leçon particulière, les mises en scène et pièces de théâtre d'histoire prévues en 2^e, 3^e et 4^e année offraient autant d'occasions où l'autorité de l'enseignant pouvait se trouver fragilisée. Les élèves disposaient d'un espace d'expression oral et physique qui rendait difficile le maintien de l'ordre et de la discipline²⁷.

2. De la pédagogie...

Par le biais des trois manuels d'histoire, les éducateurs coloniaux exigeaient des enseignants qu'ils respectent certains principes pédagogiques jugés fondamentaux. Il y avait en premier lieu la recherche permanente d'une adéquation entre les contenus de la leçon, la situation géographique de l'école et les capacités des élèves. En second lieu, le processus éducatif devait être organisé autour de l'élève et de ses besoins. Enfin, l'enseignant devait trouver un savant équilibre entre la participation d'un nombre maximal d'élèves aux activités collectives (discussions, mises en scène), la qualité du travail collectif et le maintien de la discipline. Examinons un peu plus en détail ces trois dimensions de la nouvelle pédagogie scolaire soudanaise à travers des exemples concrets.

Les pédagogues tenaient à ce que le programme unique qu'ils avaient conçu pour l'ensemble du pays soit adapté, dans la mesure du possible, à l'environnement local des écoles où il était enseigné. En 2^e année, par exemple, la leçon sur le café regorgeait d'injonctions à adapter le récit à la situation géographique de l'école. L'enseignant devait introduire la leçon par des questions sur la vie quotidienne des élèves : « *Que buvez-vous ? De l'eau, que vous*

²⁶ *Nos ancêtres et nous*, p. 27. Ce cas pouvait appuyer la conception évolutionniste et déterministe de l'histoire-passé analysée dans le chapitre précédent, dans la mesure où le présent d'indigènes « primitifs » était représenté comme le calque du passé lointain, universel, de l'humanité.

²⁷ *Histoires du passé*, p. 186.

trouvez dans les rivières et les puits, du lait, que vous obtenez auprès des vaches (...) *Que boivent vos parents à part du thé ?* ». Il était alors précisé, dans le manuel, que l'interrogatoire gagnait à être modifié dans les écoles de la province de Kassala, car les enfants de la région étaient nombreux à consommer du café²⁸. Par la suite, l'enseignant était supposé présenter à la classe l'itinéraire qu'empruntait le café éthiopien pour parvenir jusqu'à « *ici* », la localité où habitaient les élèves²⁹.

Cet effort d'ajustement aux conditions locales se manifestait aussi aux stades supérieurs. La leçon de 3^e année sur Sulaymān Ṣūlūn débutait par l'annonce suivante : « *J'ai choisi de vous raconter l'histoire d'un homme qui régna sur la province située à l'extrême ouest du Soudan, la connaissez-vous ? Le Darfour.* » Les rédacteurs avaient ajouté entre parenthèses : « *(dans les écoles du Darfour l'enseignant n'a pas besoin de poser cette question)* »³⁰. L'environnement familial des élèves était également pris en considération d'une autre manière. S'attendant à ce que les jeunes Soudanais n'aient jamais vu de pomme, les éducateurs suggéraient à l'enseignant de remplacer, dans le récit, la célèbre pomme de Guillaume Tell par une orange ou par tout autre fruit connu des élèves. Une chaussette roulée en boule ferait l'affaire dans la mise en scène de l'épisode³¹. En 4^e année, l'introduction d'éléments d'histoire locale et/ou « tribale » permettait d'adapter l'enseignement de l'histoire soudanaise à l'environnement particulier de chaque établissement scolaire³².

L'ajustement du contenu des enseignements en fonction de la situation géographique de chaque école était à la charge des professeurs. En amont, les rédacteurs des manuels s'étaient déjà souciés de concevoir un programme qu'ils estimaient adapté à l'âge, aux connaissances et aux capacités des élèves. En 2^e année, l'enseignant devait expliquer le déroulement du jeu du « téléphone arabe » (mon expression) de façon « *claire* ». L'histoire à transmettre devait être « *courte et très simple* », chuchotée en arabe dialectal³³. Les extraits des mémoires d'Ibn Baṭūṭa étudiés en 3^e année avaient été raccourcis et adaptés au niveau des enfants. D'un bout à l'autre du manuel, les enseignants étaient enjoins à employer un langage simple,

²⁸ *Nos ancêtres et nous*, p. 166.

²⁹ *Ibid.*, p. 169.

³⁰ *Histoires du passé*, p. 145.

³¹ *Ibid.*, p. 118, 123. Aussi anecdotique soit-il, cet exemple reflète la tentative des éducateurs coloniaux du Soudan d'« indigéniser » des histoires, traditions et mythes européens en les embaumant d'un « *parfum soudanais* » (*Sudanese flavour*), selon l'expression de GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 141.

³² *Histoire du Soudan*, p. 4-5.

³³ *Nos ancêtres et nous*, p. 120.

immédiatement compréhensible par les élèves³⁴. En 4^e année, l'usage de cartes se basait sur les « *savoirs préalables* » des élèves, supposés avoir étudié la carte du Soudan dans le cours de géographie de l'année précédente³⁵. Les questions de révision devaient être adaptées au niveau des élèves, en termes de forme et de contenu. Sur le plan intellectuel, les élèves de 4^e année étaient jugés suffisamment matures pour étudier des « *faits nus* »³⁶, dépourvus d'une enveloppe narrative.

Ce souci d'adapter l'enseignement au public-cible des élèves ne concernait pas uniquement le niveau linguistique, les connaissances générales et les capacités mentales de l'enfant. Les besoins et les envies des jeunes Soudanais devaient faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant. Il fallait absolument éviter de réduire le rôle des élèves à celui d'une masse de spectateurs passifs. Par le biais d'activités ludiques et créatives, individuelles ou collectives, les élèves étaient supposés participer, plutôt qu'assister, aux leçons d'histoire³⁷. En outre, à travers un suivi autant que possible individualisé, l'enseignant devait leur permettre de gagner en autonomie³⁸. Le professeur devait bien entendu s'efforcer de susciter un intérêt réel parmi les élèves, mais sa mission allait bien au-delà. Il fallait réussir à faire vibrer leurs émotions à travers les récits historiques³⁹. La motivation des enfants à participer aux leçons d'histoire (en tant que spectateurs et acteurs) constituait à la fois un moyen et une fin en soi. Il était important de proposer des activités appréciées des enfants telles que le coloriage (images et cartes) et des méthodes de révision ludiques et interactives (devinettes par exemple)⁴⁰.

Enfin, il s'agissait de trouver un juste compromis entre l'implication d'une majorité d'élèves dans les activités collectives, la qualité du travail et le maintien de la discipline à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. En effet, selon les rédacteurs des manuels, l'expérience avait prouvé que plus nombreux étaient les acteurs d'une pièce de théâtre, moins bon était le résultat final. D'un autre côté, la participation d'un nombre maximal d'élèves aux projets scolaires collectifs (discussions, expositions, mises en scène) constituait un objectif pédagogique majeur. La difficulté de prendre en compte ces différentes contraintes paraissait être la plus forte en 3^e année, du moins si l'on s'en remet aux manuels. La mise en scène de

³⁴ *Histoires du passé*, p. 34, 175.

³⁵ *Histoire du Soudan*, p. 9.

³⁶ *Ibid.*, p. 76-77, 163.

³⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 6-7, 205-207 ; *Histoires du passé*, p. 9-21.

³⁸ *Histoires du passé*, p. 36 ; *Histoire du Soudan*, p. 22.

³⁹ *Histoires du passé*, p. 23, 113 ; *Histoire du Soudan*, p. 99.

⁴⁰ *Histoires du passé*, p. 15 ; *Histoire du Soudan*, p. 11, 129, 179-180.

l'histoire de Guillaume Tell, par exemple, requérait une organisation irréprochable de la part de l'enseignant s'il voulait éviter que les élèves ne saisissent l'occasion pour « *se déchaîner* »⁴¹. De l'avis des éducateurs coloniaux du Soudan, les enfants étaient naturellement disposés à l'indiscipline, car ils « *aim[ai]ent la bagarre* ». Il revenait donc à l'enseignant de canaliser leur énergie débordante à travers un rythme soutenu et une organisation sans failles. Les préoccupations liées au maintien de la discipline étaient, semble-t-il, plus importantes en 3^e et 4^e année qu'en 2^e année⁴². Cela pouvait être dû à l'âge des élèves. Dans tous les cas, c'était à l'enseignant de fixer les priorités pour atteindre un savant équilibre entre participation, niveau et discipline.

3. ...à la didactique

A partir de ce socle pédagogique plutôt général, les manuels d'histoire élémentaire proposaient une véritable didactique de l'histoire en tant que discipline scolaire⁴³. Les modalités de transmission de l'histoire étaient déterminées par des *principes* d'une part et des *outils* d'autre part.

Un premier principe fondamental tenait à la temporalité linéaire de l'histoire-passé, qui devait être transposée aux outils de transmission et d'apprentissage. En d'autres termes, l'ordre chronologique des événements historiques devait être respecté par l'enseignant, que ce soit dans les récits oraux, les schémas historiques (*bayān ta'rīkhī*) de 2^e année ou les résumés composés avec la classe en 3^e et 4^e année⁴⁴. Le souci de l'ordre chronologique était le plus prononcé dans le manuel de 2^e année, pourtant consacré à des « événements » (découvertes et inventions humaines) lointains, parfois situés dans une temporalité extrêmement vague. Le schéma historique que l'enseignant devait compléter au fur et à mesure des leçons traduisait une logique verticale et ascendante, de la « découverte » du feu en des temps immémoriaux à l'invention des allumettes au XIX^e siècle (fig. 21).

⁴¹ *Histoires du passé*, p. 122.

⁴² *Ibid.*, p. 13, 122-123 ; *Histoire du Soudan*, p. 7, 130.

⁴³ Rappelons brièvement la distinction essentielle, mais parfois floue, entre *pédagogie* et *didactique* : alors que la première se concentre sur les situations d'apprentissage et sur les relations entre enseignant(s) et élève(s), la seconde se focalise sur la transmission et l'acquisition de connaissances dans des disciplines particulières, accordant une place centrale à la spécificité des contenus. Sur les rapports entre pédagogie et didactique dans une perspective historique, cf. l'ouvrage récent de MARCHIVE A., 2008.

⁴⁴ *Nos ancêtres et nous*, p. 3, 89, 206 ; *Histoires du passé*, p. 96 ; *Histoire du Soudan*, p. 10.

Figure 21 : Schéma historique résumant la matière historique de 2^e année (*Nos ancêtres et nous*, p. 8).

Les allumettes

L'imprimerie

Le café

Le papier

La religion

L'écriture

Le commerce

La métallurgie

La poterie

Le tissage

La découverte de l'agriculture

La domestication des animaux

Les outils de pierre

Le feu



Les éducateurs coloniaux partageaient du principe que ce type de représentation visuelle du passé historique faisait sens pour des enfants de neuf ou dix ans. Ils craignaient néanmoins que les leçons de révision ne suscitent la confusion dans l'esprit des élèves, la temporalité des leçons vécues se détachant soudainement de la temporalité supposément linéaire du passé historique. Il fallait à tout prix éviter que les enfants ne déduisent de la leçon de révision que la découverte du feu avait eu lieu, historiquement, « à deux reprises »⁴⁵. Les rédacteurs du manuel trouvaient même nécessaire de préciser à l'enseignant qu'il devait s'abstenir d'ajouter un symbole au schéma historique et expliquer aux élèves qu'il s'agissait, durant cette révision, d'effectuer un retour en arrière dans le temps.

⁴⁵ *Nos ancêtres et nous*, p. 90.

Un second principe, situé à l'intersection de la pédagogie et de la didactique de l'histoire, avait trait à la notion de temps en tant que présent vécu par les élèves. En 2^e et 3^e année, l'enseignant devait organiser sa leçon en tenant compte de l'appréhension du temps par des enfants de neuf à onze ans. Les rédacteurs du manuel de 2^e année rappelait aux inspecteurs qu'un laps de temps de dix minutes pouvait paraître très long aux jeunes élèves⁴⁶. Concernant les élèves de 3^e année (dix-onze ans), Haywood et Šālih estimaient à quinze minutes la durée maximale pendant laquelle ils pouvaient concentrer leur attention sur les paroles de l'enseignant. Cela était une raison supplémentaire pour leur proposer des variations d'activité fréquentes, fussent-elles brèves⁴⁷.

Outre un parallélisme chronologique entre histoire-passé et histoire scolaire, les éducateurs coloniaux préconisaient l'équilibre des contenus et la continuité des méthodes. Comme nous l'avons suggéré plus haut, l'équilibre des contenus était le mot d'ordre du manuel de 3^e année (p. 183-184). La répartition des périodes normales, des périodes de révision et des activités spéciales sur toute l'année devait garantir « *l'équilibre de l'enseignement* [ittizān tadrīs al-muqarrar] »⁴⁸. Les méthodes d'enseignement de l'histoire utilisées en 3^e année restaient valables en 4^e année. Chaque leçon devait débiter par un rappel oral de la leçon précédente et s'achever sur un résumé écrit au tableau noir⁴⁹.

Les enseignants des écoles élémentaires disposaient d'un certain nombre d'outils qui devaient leur permettre de transmettre les connaissances historiques et les compétences historiennes prescrites dans les manuels. Le récit oral frontal constituait incontestablement la trame des leçons d'histoire. Conditionnée par les talents oratoires de l'enseignant, la narration était supposée avoir plusieurs effets bénéfiques sur les élèves : susciter leur intérêt pour l'histoire-passé, les aider à se souvenir des événements historiques, les rapprocher du passé historique⁵⁰. L'effet de réel visé par le récit oral est particulièrement intéressant. Paradoxalement, l'enseignant devait « *injecter sa propre imagination dans le récit afin que*

⁴⁶ Ibid., p. 205.

⁴⁷ *Histoires du passé*, p. 9, 197. La question des représentations enfantines du temps (en tant que passé historique et en tant que présent vécu) demeure un problème complexe et crucial pour les sciences humaines et sociales. Cf. par exemple TARTAS V., 2009. Signalons que les réflexions de Jean Piaget sur la notion de temps chez l'enfant (PIAGET J., 1946) furent publiées quelques années avant les manuels soudanais. Les éducateurs coloniaux du Soudan n'en n'avaient certainement pas eu connaissance car elles ne furent traduites en anglais qu'en 1969.

⁴⁸ *Histoires du passé*, p. 23.

⁴⁹ *Histoire du Soudan*, p. 5-6, 9.

⁵⁰ *Histoires du passé*, p. 152 ; *Histoire du Soudan*, p. 6.

celui-ci gagne en clarté, en force de représentation et en vivacité. » La lecture à voix haute de sources « primaires », fictives ou authentiques selon les cas, était sensée accentuer le caractère « tangible » des faits racontés (*ḥaqīqa malmūsa ladayhim*)⁵¹. Dans la leçon sur Florence, les atrocités de la guerre de Crimée devaient être mises en évidence à travers la lecture d'une lettre qu'un soldat anglais avait supposément écrite à sa mère. Le contenu et le ton de cette lettre montrent que les éducateurs coloniaux cherchaient à susciter l'empathie des jeunes Soudanais pour les soldats britanniques qui, un siècle plus tôt, avaient été mobilisés loin de leur pays pour combattre dans des conditions terrifiantes⁵².

Il va sans dire que la voix de l'enseignant ne devait pas seulement être employée sur le mode narratif. Les explications, consignes et questions orales formaient un second ensemble d'outils didactiques importants à tous les stades de l'enseignement. En 3^e et en 4^e année, par exemple, il était indispensable que l'enseignant fournisse des explications au sujet des images qu'il donnait à voir et à colorier aux élèves. Ces explications devaient faire le lien entre le récit oral et le matériau visuel tout en signalant les éléments « importants » de l'image⁵³. Quant aux questions, elles apparaissaient, dans la plupart des cas, dans les introductions aux leçons, dans les leçons de révision ou durant le processus d'élaboration des résumés. Les questions de l'enseignant étaient tantôt ouvertes (formées avec les interrogatifs *que, qui, quel, comment, pourquoi*), tantôt fermées (réponse par *oui* ou par *non*). Leur usage se développait considérablement entre la 2^e et la 4^e année, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En 2^e année les questions servaient surtout à introduire un nouveau sujet ; elles portaient sur la vie quotidienne et l'environnement familial des élèves. Aux niveaux supérieurs, elles étaient utilisées comme instrument de composition de résumés écrits et comme moyen de révision.

Le mode de communication oral était complété par des outils scripturaires. De manière générale et ceci jusqu'à aujourd'hui, la mise en forme écrite d'informations sur un tableau noir permet de visualiser et donc de fixer des idées d'une façon que la parole évanescence ne permet pas. Nous l'avons vu, la voix de l'enseignant soudanais pouvait – devait – être utilisée sur différents modes et à différentes fins. Par contraste avec la narration, les questions orales visaient à susciter une réaction, une réponse de la part des élèves. Les informations écrites au tableau, pour leur part, appelaient dans la plupart des cas à une imitation : qu'il s'agisse de

⁵¹ *Histoire du Soudan*, p. 6.

⁵² *Histoires du passé*, p. 175.

⁵³ *Histoire du Soudan*, p. 7.

résumés ou de corrections, les élèves devaient recopier l'information écrite et par là même – selon les convictions des pédagogues – l'incorporer dans leurs connaissances propres⁵⁴. Le tableau servait de support non seulement à des informations textuelles, mais également à d'autres formes de données visuelles. Étaient prévus un schéma historique en 2^e année et des cartes géographiques en 4^e année, à recopier par les élèves⁵⁵. Dans un cas spécifique le tableau fonctionnait autrement que comme modèle. Lorsque l'enseignant y mettait par écrit une source « primaire », les élèves étaient supposés la lire et insérer mentalement son contenu dans le récit oral du professeur⁵⁶.

La boîte à outils de l'enseignant d'histoire comportait un dernier instrument important, qui interpellait plus profondément l'expérience sensible des élèves. En 2^e et 3^e année, il s'agissait d'illustrer certains épisodes historiques et/ou de démontrer l'efficacité de certaines techniques à travers des expériences concrètes, effectuées face à la classe. Cette démarche, que l'on peut qualifier de *learning by watching* (apprendre en regardant), constituait un premier pas vers l'approche globale du *learning by doing* (apprendre en faisant) encouragée par les éducateurs coloniaux du Soudan. Les expériences étaient sensées améliorer la compréhension des élèves tout en les aidant à mieux se souvenir de l'histoire-passé.

En 2^e année, l'enseignant devait en quelque sorte reproduire une situation historique, à savoir la démonstration de la fabrication du papier par un prisonnier chinois face au gouverneur musulman de Samarkand (VIII^e siècle). Endossant le rôle du prisonnier, l'enseignant devait produire du papier devant les élèves, qui se retrouvaient dans le rôle du gouverneur et de ses ministres⁵⁷. Plus en avant dans le programme, la leçon sur l'invention de l'imprimerie devait s'achever sur une démonstration concrète hors les murs. Celle-ci consistait à graver successivement un cheval, un nom à l'endroit et le même nom à l'envers sur des plaques en bois, puis à effectuer des impressions sur papier. Il était attendu des élèves qu'ils comprennent ainsi le principe de l'imprimerie développé par Gutenberg⁵⁸. En 3^e année, l'imitation présumée de l'acte symbolisant le défi de Christophe Colomb aux monarques espagnols (faire tenir un œuf debout sur une table) avait une fonction plus illustrative que

⁵⁴ Les résumés étaient prescrits à partir de la 3^e année : *Histoires du passé*, p. 11, 34, 65, 143 ; *Histoire du Soudan*, p. 9.

⁵⁵ *Nos ancêtres et nous*, p. 7, 13, 90, 107, 133, 169 ; *Histoire du Soudan*, p. 7-9, 17-18, 88, 93, 160, 164.

⁵⁶ *Histoire du Soudan*, p. 68, 121.

⁵⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 146.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 193-194.

démonstrative⁵⁹. A l'expérience-*expérimentation* des 2^e et 3^e années se substituait, en 4^e année, une expérience-*vécu* : les visites de vestiges historiques, qui offraient une expérience sensible, essentiellement visuelle, des traces matérielles du passé, constituaient un autre outil didactique à l'aide duquel l'enseignant devait s'attacher à connecter les jeunes Soudanais à leur histoire-passé.

B. Narration et cognition au service de la transmission

Véritables guides pratiques, les manuels soudanais définissaient précisément les fonctions de l'enseignant, ainsi que les principes pédagogiques et instruments didactiques de l'histoire scolaire. Muni de son corps, de sa voix, de son imagination, du manuel, du tableau noir et de quelques autres outils, l'enseignant était supposé transmettre tout un ensemble d'éléments (connaissances, compétences, qualités, attitudes) à ses élèves. Un certain nombre de procédés narratifs et d'outils cognitifs étaient à l'œuvre dans le processus de transmission tel qu'il était envisagé par les éducateurs coloniaux. Les procédés littéraires participaient de la fabrication de récits historiques qui devaient être capables d'éveiller l'intérêt, voire la passion, des élèves pour l'étude de l'histoire-passé. La façon dont l'enseignant devait présenter l'histoire-passé aux élèves et les activités qu'il était supposé leur proposer, impliquaient des opérations mentales spécifiques, visant à aider les élèves à s'approprier l'histoire et à acquérir certaines compétences historiennes et citoyennes. A l'interface entre enseignement et apprentissage, cette section se situe au croisement du travail de l'enseignant et de celui des élèves, tout en restant dans le champ de la prescription.

1. Procédés narratifs

La place de la narrativité dans l'architecture du savoir historique constitue un problème débattu depuis les années 1970 par les historiens professionnels, en France comme ailleurs⁶⁰. La question peut être formulée d'une manière toute simple : quelle est la différence entre l'histoire et la fiction, si l'une et l'autre racontent ? Puisque la mise en intrigue est une

⁵⁹ *Histoires du passé*, p. 138-139.

⁶⁰ Cf. par exemple VEYNE P., 1996 (1971¹), p. 14, 50-69, 123-160 ; FURET F., 1982 ; WHITE H., 1984 ; Id., 2010 ; PAYEN P., 1990 ; RICŒUR P., 2000, p. 307-339 ; HARTOG F., 2005, p. 163-173.

composante indispensable de l'« opération historiographique »⁶¹, du métier d'historien, l'histoire peut-elle se distinguer de la fiction uniquement par sa prétention à la vérité ? Paul Ricœur a ébauché une réponse en montrant les limites de deux approches, l'une française, l'autre anglo-saxonne (« narrativiste »), du problème. La narrativité ne doit se concevoir ni comme un obstacle à l'explication historique, ni comme un substitut à celle-ci. Si l'opposition entre histoire-récit et histoire-problème n'est qu'illusoire, selon Ricœur, le remplacement de la seconde par la première est périlleux en ce qu'il rend encore plus floue la distinction entre l'histoire et la fiction. Le philosophe appréhende la narration et l'explication comme deux types d'intelligibilités différentes qui se combinent dans la pratique historique⁶².

Dans le cas de l'histoire scolaire soudanaise, les représentations historiennes du passé qui s'étaient frayées un chemin jusqu'aux manuels avaient été modelées par des impératifs d'ordre pédagogique et didactique. La partie narrative du texte écrit était destinée à être appropriée par l'enseignant pour être *racontée oralement* à une classe d'élèves. Au-delà du problème de la vérité historique, qui peut s'énoncer comme un problème de distinction entre histoire et fiction, la question qui se posait aux rédacteurs était celle de l'efficacité didactico-pédagogique du texte qu'ils proposaient à l'enseignant et à sa classe. Le récit devait captiver les enfants, tout en leur faisant comprendre qui étaient les acteurs réellement héroïques de l'histoire-passé. Des procédés narratifs spécifiques étaient employés pour faciliter le processus de transmission. Nous en analyserons trois en particulier : l'effet de suspense, la violence comme source de plaisir et la fabrication littéraire des héros et des anti-héros de l'histoire soudanaise.

Suspense et dramatisation

Les leçons de 3^e et de 4^e année – et dans une moindre mesure celles de 2^e année – étaient composées de récits d'épisodes historiques qui constituaient des intrigues souvent dramatiques. Les auditeurs (les élèves en leur temps) et/ou les lecteurs (les enseignants en leur temps et l'historienne que je suis aujourd'hui) de ces récits étaient tenus en haleine par la tension narrative du texte, associée à un effet de suspense⁶³. Parfois, la structure même de l'intrigue permettait de susciter une sensation de plaisir découlant de l'attente d'un dénouement

⁶¹ RICŒUR P., 2000, p. 307.

⁶² Ibid., p. 312-318.

⁶³ Raphaël Baroni distingue trois types de tension narrative : le *suspense* dans le cas d'une narration chronologique d'un événement dont le dénouement est incertain, la *curiosité* dans le cas d'une narration obscure d'un événement présent ou passé et la *surprise* qui intervient lorsque le récit contredit l'attente de l'auditeur / du lecteur. Cf. BARONI R., 2007.

incertain. Lorsqu'une histoire occupait plus d'une période, le fait d'interrompre le récit à un moment de tension particulière permettait de prolonger l'attention des élèves, avides de connaître la suite de l'histoire. Dans d'autres cas encore, les éducateurs coloniaux préconisaient à l'enseignant de moduler lui-même le rythme de la narration pour créer une attente anticipatrice parmi les élèves. Examinons des exemples spécifiques relatifs à ces trois manières de produire un effet de suspense.

En 3^e année, les histoires du chevalier Roland, de Guillaume Tell et de Christophe Colomb étaient construites de façon à provoquer une tension narrative particulièrement forte. Les combats entre Francs et Arabes évoquaient le duel biblique de David et Goliath, dans la mesure où les hommes de Roland, peu nombreux face à l'armée arabe, n'avaient au départ « *aucun espoir de gagner* »⁶⁴. La sensation de suspense provoquée par l'incertitude quant à l'issue de la bataille allait en crescendo jusqu'au point de tension maximale, au moment où Roland s'était retrouvé seul, blessé de surcroît, sur le champ de bataille. Incapable de se défendre face à l'ennemi, il s'était réfugié sous un arbre : « *Imaginez-le à présent tristement assis, envahi par la douleur, pris de désespoir à l'idée qu'il n'y avait pas d'issue possible...!* »⁶⁵ Roland avait soufflé dans son cor en guise d'appel au secours. A une distance de plusieurs kilomètres, son maître, le roi Charlemagne, avait entendu le signal. Il s'apprêtait à rebrousser chemin pour venir au secours de son chevalier préféré. Cependant, et c'est là qu'était introduit un élément de suspense supplémentaire, le roi s'était laissé convaincre par un homme fourbe (Ganelon) de ne pas rebrousser chemin. Selon Ganelon, Roland était simplement parti à la chasse et n'avait besoin d'aucune assistance⁶⁶. Le héros de l'histoire avait ainsi été abandonné à son sort.

Dans l'histoire de Guillaume Tell, la description de l'épreuve de tir à l'arc imposée à l'archer rebelle concourait à dramatiser l'événement. Le fait qu'une foule excitée, anxieuse de connaître l'issue de l'épreuve, se soit pressée autour de Tell et de son fils, ajoutait à la tension déjà suscitée par le caractère dramatique de l'épreuve⁶⁷.

⁶⁴ *Histoires du passé*, p. 62.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 63.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 118-119.

Quant au voyage de Christophe Colomb vers des terres inconnues, il était placé sous le signe de la peur et de l'incertitude. En proie à la faim et à la fatigue, désespérés de voir une terre à l'horizon, les membres de l'équipage avaient remis en question l'entreprise toute entière, fixant à Colomb un ultimatum de trois jours au-delà duquel le bateau ferait demi-tour. Le rythme du récit se ralentissait pour mieux faire ressentir l'attente interminable des marins et l'ultime espoir de Colomb :

*« Les deux premiers jours passèrent, en vain. Le soleil du troisième jour se leva. Les **heures pesantes** passaient lentement. La nuit commençait à tomber, le soleil était sur le point de disparaître. Colomb avait le cœur plein d'amertume et de déception. Les marins, eux, se réjouissaient à l'idée de rentrer [au pays]. A ce moment-là un marin, dont les pensées se perdaient dans l'infinité de l'eau bleu azur, aperçut une **chose très étrange** [shay' gharīb jiddan] qui flottait sur l'eau... »⁶⁸*

L'effet de suspense était amplifié par la découverte d'une « chose » qui n'était pas immédiatement nommée. Ce n'était que quelques lignes plus loin, ou quelques instants plus tard dans le récit oral de l'enseignant, que cette chose s'avérait être une branche d'arbre, signe d'une terre à l'horizon, donc d'un dénouement heureux de l'intrigue.

Les épisodes de l'histoire du Soudan étudiés en 4^e année étaient aussi empreints d'une puissante tension narrative. La « célèbre » expédition d'al-Nujūmī en territoire égyptien, par exemple, avait été lancée « *en dépit d'obstacles et de difficultés immenses* »⁶⁹, notamment les problèmes d'approvisionnement aggravés par la famine de 1889. Comme dans le récit sur Colomb, le sens des mots et un usage particulier de la ponctuation (les trois petits points) concouraient à créer un effet de suspense : « *Son armée était petite comparé à la dangereuse mission qui lui avait été confiée...* »⁷⁰ Un procédé littéraire quelque peu différent était employé dans la description des événements précédant la bataille de Kararī. Les camps mahdiste et anglo-égyptien étaient rapidement passés en revue. Comme dans d'autres leçons, une tension narrative était créée par l'issue incertaine de la guerre. Or la sensation de suspense était ici renforcée par le fait qu'avant le début des hostilités, chacun des deux protagonistes principaux et antagoniques, le Khalīfā 'Abdullāhi et le général Kitchener, était « *certain de vaincre* » l'autre⁷¹.

⁶⁸ Ibid., p. 141.

⁶⁹ *Histoire du Soudan*, p. 122.

⁷⁰ Ibid., p. 122-123.

⁷¹ Ibid., p. 138-139.

La seconde modalité de production du suspense, l'interruption du récit à un point de tension élevé, permettait de susciter l'attente des élèves *entre* deux leçons d'histoire. Les pédagogues cherchaient visiblement à ce que les jeunes Soudanais, motivés par le désir de connaître le fin mot de l'histoire, attendent la prochaine leçon avec impatience. En 3^e année, la première période consacrée au personnage de 'Umar s'arrêtait sur la rencontre entre le futur calife – qui pour le moment était extrêmement hostile à la diffusion de la nouvelle foi qu'était l'Islam – et un homme favorable aux musulmans. La dernière phrase de la leçon était : « *Puis l'homme raconta à 'Umar la plus étrange des histoires !* »⁷². D'une façon similaire, la première période relatant l'histoire de George Stephenson s'achevait sur la visite mystérieuse d'un homme qui était venu frapper à la porte de l'ingénieur, alors que celui-ci se désolait de ne pouvoir réaliser son projet de train à vapeur, faute de moyens financiers. L'inconnu disait vouloir lui parler d'une « *question urgente* »⁷³. En 4^e année, l'enseignant était supposé terminer la première leçon sur al-Zubayr par une question rhétorique induisant une attente parmi les élèves :

« *Cette idée [l'idée d'ouvrir une nouvelle voie commerciale reliant le Sud-Soudan au Nord-Soudan par le Darfour] paraît naturellement bonne, mais sa mise en œuvre sera-t-elle aisée ? Cette route passe par le territoire d'un peuple qui s'opposera **peut-être** au passage des caravanes d'al-Zubayr. Nous verrons à la prochaine leçon dans quelle mesure al-Zubayr réussit à ouvrir cette nouvelle route.* »⁷⁴

Tout en générant un effet de suspense, l'énonciation d'une possibilité de dénouement sur le mode hypothétique permettait aux élèves d'anticiper le déroulement de l'histoire.

Enfin, la troisième manière de créer du suspense était liée au rythme de la narration. L'exemple le plus intéressant se trouve dans le manuel de 2^e année, dans la leçon sur la découverte du papier par les musulmans. Un double effet de suspense était créé, d'abord par le texte lui-même, puis par la façon dont l'enseignant devait l'utiliser pour raconter l'épisode. Dans le texte, les « *Arabes* »⁷⁵ avaient découvert une « *chose étrange* » dans les affaires de leurs prisonniers chinois. N'ayant jamais vu cette chose de leur vie, ils avaient demandé à savoir de quoi il s'agissait. Or les Chinois étaient restés muets. Ce n'était que sous la menace de mort que les prisonniers s'étaient décidés à parler. Jusque-là le fait d'insister sur

⁷² *Histoires du passé*, p. 32.

⁷³ *Ibid.*, p. 167.

⁷⁴ *Histoire du Soudan*, p. 63.

⁷⁵ *Nos ancêtres et nous*, p. 143. La confusion entre Arabes et musulmans était fréquente dans les trois manuels d'histoire élémentaire.

l'étonnement des musulmans et le silence des Chinois sans même nommer l'objet de la confrontation (le papier) permettait de provoquer une tension narrative. A ce moment précis du récit, les éducateurs coloniaux invitaient l'enseignant à introduire une pause dans la narration : « (*l'enseignant se tait un petit instant pour susciter la curiosité des élèves [li-yuthīr raghat al-talāmīdh]. (...) Puis l'enseignant demande aux élèves de dire de quoi il s'agit.*) » Puis le professeur de poursuivre :

*« Je suis certain que vous le connaissez, il y en a dans cette classe, de quoi s'agit-il ? Regardez : (l'enseignant sort de sa poche un joli bout de papier blanc) Quelle est cette chose que les Chinois ont apportée avec eux ? »*⁷⁶

Le silence, puis les questions de l'enseignant, concouraient à créer un sentiment d'attente accompagné d'une excitation de sentir le dénouement approcher, l'énigme se résoudre.

La violence comme source de plaisir ?

A côté des effets de suspense, un autre procédé littéraire semble avoir été employé dans le but de maintenir la tension narrative et donc l'attention des élèves. Il est difficile d'expliquer la violence de certains récits autrement que par la sensation de plaisir – ou du moins l'envie de continuer à écouter la narration – qu'elle était supposée procurer aux enfants. Un essai de typologie des épisodes violents contenus dans les trois manuels donnerait les résultats suivants : la grande majorité de ces épisodes renvoyait à un conflit armé entre deux groupes, quelques-uns à une altercation entre deux individus. Des cas isolés relevaient de situations extrêmement violentes sans qu'il y ait confrontation entre deux parties.

Un motif récurrent apparaissait dans les descriptions de diverses batailles historiques, celui de têtes et de morceaux de corps volant sous les coups des épées (« *taṭāyyarat al-ru'ūs wa-l-ashlā' alā ḍarbāt al-suyūf* »). Il était utilisé pour dépeindre aussi bien des guerres médiévales que des guerres plus récentes qui avaient marqué l'histoire européenne, musulmane et soudanaise. Les protagonistes étaient musulmans et chinois en 2^e année, francs et arabes l'année suivante, soudanais et éthiopiens en 4^e année⁷⁷. A la fois violent et très imagé, ce type de description était certainement employé pour rendre le récit de l'enseignant

⁷⁶ Ibid., p. 145.

⁷⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 143 ; *Histoires du passé*, p. 62 ; *Histoire du Soudan*, p. 41.

plus excitant, donc populaire, auprès des élèves⁷⁸. Dans un registre similaire, les combats opposant Arabes et Nubiens dans le Soudan médiéval avaient laissé le désert « *ensanglanté par les cadavres des morts qui tombaient en lambeaux ici et là* »⁷⁹. L'histoire contemporaine n'était pas épargnée par la violence, loin s'en faut. L'assaut mahdiste contre Khartoum, en particulier le massacre de Gordon, était caractérisé par un usage cruel de la force : le général anglais avait été frappé à mort avant d'être décapité par les « *derviches* »⁸⁰.

Les relations interpersonnelles telles qu'elles étaient représentées dans les récits historiques impliquaient également des actes d'une extrême violence. La violence n'était pas seulement évoquée dans le discours oral de l'enseignant ; elle devenait concrète, réelle, à travers sa performance théâtrale. En 3^e année, par exemple, l'enseignant était supposé endosser le rôle de 'Umar au moment où celui-ci avait pris connaissance de la conversion de sa sœur à l'Islam. Le texte du manuel montre clairement que la violence était exprimée à deux niveaux, dans le récit (écrit pour être raconté) et dans la représentation physique de l'histoire-passé. Après avoir prodigué des instructions – signalée par des parenthèses – à l'enseignant : « (*L'enseignant doit jouer cette scène en se mouvant d'un bout à l'autre de la salle de classe. Puis il reproduit tous les gestes de 'Umar. Celui-ci se jette sur le mari de sa sœur, le roue de coups en l'insultant...*) »⁸¹, les éducateurs coloniaux reprenaient le fil du récit, se mettant dans la peau de l'enseignant qui s'adresse à ses élèves :

« *Imaginez cette scène terrifiante ! 'Umar se tient debout, l'épée à la main, tel un lion qui s'apprête à fondre sur sa proie. Il attaque son beau-frère, lui donne des coups de pied, le jette à terre en hurlant : 'Tu as souillé mon honneur et tu as corrompu ma sœur, tu as sali ma famille d'une honte ineffaçable' Il continuait à le frapper et à le meurtrir, jusqu'au moment où sa sœur, ayant pitié de son époux et ne pouvant supporter de le voir souffrir plus longtemps, courut à son secours. Elle tenta de repousser 'Umar. 'Umar lui fendit la tête d'un coup d'épée. La blessure était profonde.* »⁸²

'Umar s'était par la suite apitoyé sur le sort de sa sœur et avait découvert les fameux versets coraniques qui avaient transformé sa vie. Il n'empêche que la scène de la confrontation précédant sa conversion était extrêmement violente, d'autant plus qu'elle était destinée à être entendue et regardée par des enfants de dix ou onze ans.

⁷⁸ Sur la question de la violence dans la littérature de jeunesse (scolaire et extrascolaire) cf. notamment MOUSTAKIS C., 1982 et le numéro spécial de la revue *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 22(3), 1997 consacré à cette thématique dans le contexte nord-américain de la fin du XX^e siècle.

⁷⁹ *Histoire du Soudan*, p. 28.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 96.

⁸¹ *Histoires du passé*, p. 32.

⁸² *Ibid.*, p. 33.

En 4^e année, le récit du conflit arabo-nubien (XV^e siècle) était empreint d'une violence semblable. Une espionne arabe, une femme extraordinaire répondant au nom de 'Ajūba, avait réussi à semer la discorde parmi les notables nubiens en jouant sur la beauté exceptionnelle de sa fille. Elle avait monté les ministres nubiens les uns contre les autres, encourageant chacun des prétendants à assassiner les autres. Cependant, un Nubien « *riche et intelligent* » avait découvert son stratagème et en avait informé le dirigeant au pouvoir. Celui-ci s'était rendu chez la « *vieille* » qui l'avait reçu avec le sourire. Brandissant son épée, le chef nubien lui avait tranché la tête. La fille de 'Ajūba s'était effondrée sur le corps de sa mère en sanglotant, priant l'homme de la tuer à son tour. Après avoir entendu les aveux de la fille, qui avait révélé sa véritable identité (arabe) ainsi que celle de sa mère, le ministre nubien l'avait décapitée⁸³.

Enfin, l'épisode de famine survenu au Soudan sous le règne du Khalīfa 'Abdullāhi donnait lieu à des descriptions d'une violence inouïe. Le manuel rapportait le récit d'une fillette qui craignait d'être dévorée par sa propre mère. Elle s'était réfugiée auprès du juge du marché (*qāḍī al-sūq*), expliquant pourquoi elle refusait de rentrer chez elle : « *Ma mère a mangé mon petit frère... Elle va peut-être me manger moi aussi... Je crains pour ma vie* » Accompagnant la petite fille au domicile familial, des officiers de police avaient découvert avec stupeur des petites mains et des petits pieds près du lit de la mère agonisante. La petite avait dit vrai. Emmenée chez le juge, la mère avait succombé à une crise de folie après avoir nié les faits qui lui étaient reprochés. Son corps sans vie avait été retrouvé le lendemain à l'aube⁸⁴.

La fonction des éléments de violence dans l'enseignement élémentaire d'histoire n'était pas explicitée par les éducateurs coloniaux. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses. Il y avait incontestablement une dimension excitante et distrayante, à la manière des films d'action produits maintenant depuis bientôt un siècle. La violence constituait certainement une source de distraction, voire de plaisir, dans le cas de batailles et de duels épiques. Mais comment interpréter le choix des rédacteurs d'insérer dans le récit scolaire la scène extrêmement violente du drame familial causé par la famine de 1888-1889 au Soudan, rapporté par un prisonnier de l'Etat mahdiste ? Cette violence était « utile » moins pour motiver les élèves à étudier l'histoire-passé que pour appuyer une certaine lecture du passé, en l'occurrence de l'histoire mahdiste. En toute vraisemblance, le récit d'une mère dévorant ses propres enfants

⁸³ *Histoire du Soudan*, p. 34-35.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 110. Cet épisode fut sans doute repris du récit d'Ohrwalder, dont l'ouvrage, dans sa version anglaise, figurait dans la liste des sources du manuel de 4^e année. La version originale (allemande) de cet horrible épisode se trouve dans OHRWALDER J., 1892(a), p. 207.

visait davantage à souligner les conséquences désastreuses de la famine qu'à faire frissonner de plaisir les jeunes Soudanais.

La fabrication littéraire des héros et des antihéros de l'histoire soudanaise

Le récit historique au programme de 4^e année s'articulait alternativement autour de « grands personnages » et d'événements jugés importants dans l'histoire du Soudan. Les héros de l'intrigue étaient constitués comme tels grâce à des procédés littéraires plus ou moins sophistiqués. Au-delà de techniques panégyristes relativement simples, les rédacteurs du manuel employèrent deux procédés plus complexes, que nous nommerons ici *l'éloge par l'ennemi* et *l'éloge par le dénouement*.

Dans le premier cas de figure, les héros étaient loués à travers la perception qu'en avaient leurs ennemis. La perception de l'adversaire pouvait être présentée comme réaliste, fiable (à travers l'usage du verbe d'autorité *savoir*), ou au contraire comme infondée, voire ridicule. Ainsi, la leçon sur la conquête ottomano-égyptienne du Soudan précisait qu'à cette époque-là les Egyptiens « *croyaient que l'or se trouvait en grandes quantités au Soudan (...) ils **savaient** [wa-kānū ya'lamūn] aussi que les Soudanais sont un peuple de guerriers vaillants et dignes de confiance.* »⁸⁵ Le verbe *savoir* permettait d'attribuer un caractère véridique à l'énoncé qui suivait. Le même procédé était exploité pour dresser le tableau des qualités du commandant mahdiste Abū 'Anja. Les hommes de Hicks « *savaient* » que l'émir qui les avait presque exterminés jusqu'au dernier était Ḥamdān Abū 'Anja, le « *célèbre* » commandant « *grâce* » auquel l'expédition anglo-égyptienne avait été anéantie⁸⁶. En tant qu'adversaire des Mahdistes, le général Kitchener tel qu'il était représenté dans le manuel occupait une place centrale dans ces mécanismes de glorification indirecte. Alors qu'ils observaient les mouvements de troupe mahdistes (avant la bataille de Karaī), Kitchener et ses hommes « *savaient* » que le peuple soudanais était venu « *défendre sa patrie [waṭan]* »⁸⁷. Auparavant, le général anglais victorieux avait manifesté un grand respect à l'égard d'un commandant mahdiste vaincu lors de la bataille d'Atbara, Maḥmūd wad Aḥmad. Celui-ci était encensé à travers l'attitude de son ennemi, qui avait apprécié – à sa juste valeur selon Haywood et Šāliḥ – son engagement patriotique sans faille⁸⁸.

⁸⁵ *Histoire du Soudan*, p. 46.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 114.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 139.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 136.

Plus rarement, *l'éloge par l'ennemi* revenait à ridiculiser une perception jugée erronée émise par l'ennemi à l'endroit du héros. L'exemple le plus frappant concerne la paire de conquérant-conquis formée par Ismā'īl Pasha et Makk Nimr. Il est extrait d'une pièce de théâtre introduite dans l'édition révisée du manuel (1957). Tout comme la pièce, le récit de l'invasion ottomano-égyptienne du Soudan représentait Ismā'īl comme un envahisseur étranger, brutal et méprisant. À l'inverse, Nimr incarnait un héros indigène, à la fois intelligent, poli et réfléchi. Dans la pièce de théâtre, le personnage d'Ismā'īl qualifiait à maintes reprises Makk Nimr d'homme « *fourbe* », « *disgracieux* » et « *rusé* », d'auteur d'« *escroqueries* »⁸⁹. Sortis de la bouche du conquérant ottomano-égyptien, ces termes discréditaient plus leur énonciateur que l'homme qu'ils étaient supposés décrire. Le fait qu'un personnage discrédité – par les rédacteurs, donc par le narrateur et les spectateurs – se soit employé à critiquer un personnage tenu en haute estime, dans des termes qui pouvaient bien plutôt s'appliquer à lui-même, produisait un effet de miroir comique.

Le second procédé narratif mis au service de la fabrication des héros et des antihéros de l'histoire soudanaise était *l'éloge par le dénouement*. Il s'agissait de raconter une intrigue dont le dénouement était déjà connu du narrateur (enseignant) et des auditeurs/spectateurs (élèves), et par là même d'accentuer l'opposition entre bons/intelligents et méchants/stupides. Les deux exemples repérés dans le manuel de 4^e année relèvent de la Mahdiyya. La leçon sur le « *commandant suprême de la Mahdiyya* [amīr umarā' al-mahdiyya] »⁹⁰, 'Abd al-Raḥman al-Nujūmī, débutait par un flashback assez long sur son rôle dans la révolution mahdiste. Alors que suivant la logique des leçons, les élèves avaient déjà étudié les épisodes de la bataille de Shaykān (novembre 1883) et la prise de Khartoum par les Mahdistes (janvier 1885), l'enseignant devait leur exposer un échange épistolaire entre al-Nujūmī et Gordon, sensé avoir eu lieu à l'époque du siège de Khartoum (fin 1884). Al-Nujūmī avait exprimé de sérieux doutes quant à l'existence d'une expédition de sauvetage britannique organisée pour secourir Gordon et ses hommes. Le général assiégé avait répondu avec assurance que des armées anglaises étaient bel et bien en route pour Khartoum, ajoutant d'un ton menaçant : « *Tu vas bientôt sentir la ruine s'abattre sur toi et tu diras alors 'Si seulement j'étais mort plus tôt!'* »⁹¹ L'enseignant était supposé dire à la classe :

⁸⁹ Ibid., p. 54-55.

⁹⁰ Ibid., p. 120.

⁹¹ Ibid., p. 121.

« Je suis certain que **vous savez** ce qui arriva à Gordon à Khartoum juste après. (Al-Nujūmī envahit la ville avec son immense armée et il tua Gordon. Le Mahdī – que la satisfaction de Dieu soit avec lui – devint gouverneur du Soudan.) »⁹²

Ce type de retour en arrière, suivi d'un rappel du dénouement préalablement connu, permettait de tourner en ridicule le personnage de Gordon, dont l'arrogance était à la mesure de l'impuissance. A l'inverse le personnage d'al-Nujūmī s'en trouvait grandi. Ainsi, le procédé qui consistait à combiner flashback et effet de miroir confortait les protagonistes dans leurs rôles de héros et d'antihéros. De leur position de surplomb – ils connaissaient le fin mot de l'histoire après tout ! – les élèves étaient amenés à juger le général britannique de manière dépréciative, sur le ton de la moquerie.

Un procédé similaire était utilisé dans la pièce de théâtre de fin d'année, qui avait pour thème la chute d'El Obeid [aux mains des Mahdistes]. A l'époque du siège d'El Obeid, le gouverneur de la ville, Muḥammad Sa'īd, avait réuni ses conseillers pour discuter de la manière de faire face à la pénurie de vivres. Les prix du sorgho ayant explosé, le gouverneur avait suggéré de s'en procurer par la force. Elias Pasha, un marchand qui représentait la voix de la raison dans la pièce, avait immédiatement réagi en déclarant que cela était impossible, que les habitants allaient mourir de faim et que la ville serait contrainte de se rendre. Le gouverneur lui avait ordonné de se taire, le traitant d'imbécile (« *uskut ayuhā al-ablah* »)⁹³. Etant donné qu'à ce stade les élèves savaient déjà que la prédiction d'Elias était juste, qu'elle s'était réalisée dans les faits, le personnage de Muḥammad Sa'īd (surnommé « sac de fèves » dans le récit et la pièce), terni par de nombreux traits de caractère négatifs, apparaissait comme d'autant plus stupide.

Le verbe *savoir* remplissait une fonction cruciale dans les deux procédés narratifs de l'éloge. Dans un cas, c'était l'ennemi qui savait, contribuant par là à légitimer une représentation positive du héros. Dans l'autre cas, le savoir n'était pas détenu par les protagonistes eux-mêmes, mais par les auditeurs-spectateurs-acteurs qu'étaient les élèves des classes élémentaires du Soudan, avantagés par leur position de surplomb. Le rapport des élèves à l'intrigue, la connaissance qu'ils étaient sensés en avoir acquise, jouait un rôle central dans la fabrication littéraire des héros et des antihéros de l'histoire soudanaise.

⁹² Ibid., p. 121-122.

⁹³ *Histoire du Soudan*, p. 190.

2. Outils cognitifs

Notre second angle d'approche du processus de transmission tel qu'il était envisagé par les éducateurs coloniaux a pour point de départ la cognition. Celle-ci se réfère à l'ensemble des « capacités et processus mentaux (...) qui, au moyen d'un traitement (aussi bien sélectif que productif) de l'information, engendrent, transmettent, modifient, utilisent, conservent ou consistent en de la connaissance. »⁹⁴ En d'autres termes, la cognition est un ensemble de fonctions qui mène à l'état de connaissance. L'apport des sciences cognitives à la didactique de l'histoire n'a fait l'objet d'aucune recherche de large amplitude. Quelques rares études basées sur des expériences empiriques dans des salles de classe ont été publiées dans les années 1990 dans la revue américaine *The History Teacher*⁹⁵. Une réflexion inspirée des sciences cognitives, portant sur les modalités de transmission et d'apprentissage de l'histoire dans une perspective historique – une perspective d'histoire de l'enseignement de l'histoire – mérite d'être élaborée. La double difficulté qui la caractérise – elle se situe à un carrefour interdisciplinaire et se nourrit de sources historiques qui font parfois défaut – ne devrait pas faire reculer l'historien face à la complexité de l'entreprise. La réflexion que nous proposons ici se veut une première contribution à un débat qui, tout en étant localisé dans le champ des recherches historiques, prendrait en compte les apports des sciences de l'éducation et des sciences cognitives.

L'analyse des manuels d'histoire permet d'identifier une série d'outils cognitifs supposés faciliter la transmission de savoirs historiques et l'acquisition de compétences historiennes. Ces outils n'étaient pas explicitement présentés comme tels dans les manuels. Ils apparaissaient de manière tacite, dans les modes de représentation de l'histoire-passé et dans les rapports au passé que l'enseignant était sensé instituer parmi ses élèves. Nous les avons classés dans cinq catégories distinctes.

Une première catégorie regroupe les instruments cognitifs supposés favoriser la construction de savoirs articulés, reliés entre eux. Dans cette vision constructiviste de l'apprentissage, les nouvelles connaissances imparties aux élèves s'ajoutaient, ou se combinaient, à leurs connaissances préalables. Les outils de la seconde catégorie visaient à rendre possible l'apprivoisement du passé historique par les enfants. En atténuant au maximum le degré d'abstraction caractéristique d'un discours historien situé à mille lieues de

⁹⁴ STEINER P., 2005, p. 14.

⁹⁵ PACE D., 1993 ; MILLER M. M. et STEARNS P. N., 1995.

l'univers mental et émotionnel des élèves, ces outils devaient permettre à l'enseignant de « brancher » ses élèves à l'histoire-passé. Une troisième catégorie, enfin, comprenait les instruments cognitifs permettant aux élèves de pratiquer, peut-être d'acquérir, des modes de réflexion propres à la pratique historique. A l'intersection de l'appropriation de l'histoire et de la pratique de l'histoire se déployaient deux opérations-compétences : l'imagination historique, à savoir l'aptitude à (faire) saisir la contingence du passé historique⁹⁶ et l'identification multidirectionnelle, c'est-à-dire la capacité à (se) mettre dans la peau de différents acteurs historiques, qu'ils soient associés aux *nôtres* ou à d'*autres*.

La construction d'un savoir articulé

De manière générale, les éducateurs coloniaux s'appliquaient à établir un maximum de liens entre savoirs nouveaux et savoirs acquis. Ces liens étaient formés aussi bien à l'intérieur de la discipline historique qu'entre l'histoire et d'autres disciplines scolaires. Ils reliaient différents ensembles de connaissances acquis soit au cours de la même année, soit à différents stades du cursus élémentaire.

Commençons par l'autoréférencement à visée didactique de l'histoire scolaire. En 3^e et 4^e année, le principe du rappel oral à effectuer au début de chaque leçon⁹⁷ permettait de faire resurgir des savoirs acquis en les reformulant dans l'espace sonore de la classe. Les nouvelles informations contenues dans le récit du jour étaient supposées s'ajouter à celles qui étaient « stockées » dans la mémoire des élèves. A certaines occasions, l'enseignant faisait référence, au milieu d'une leçon, à une matière étudiée dans une autre leçon. Il s'agissait parfois de renforcer la configuration chronologique des savoirs supposément impartis aux élèves. Dans la leçon sur le roi Alfred, par exemple, l'enseignant devait préciser que le monarque anglais avait vécu « *peu après* » l'époque du calife al-Manṣūr⁹⁸. Celui-ci servait également de point de repère dans la leçon sur Sulaymān Ṣūlūn. Le sultan du Darfour avait accueilli deux visiteurs arabes affiliés à la descendance de 'Abbās, oncle du prophète Muḥammad. L'enseignant devait interrompre le récit par la question suivante : « *Vous souvenez-vous du nom du calife abbasside qui a construit Bagdad ?* »⁹⁹ Dans la leçon sur le Taj Mahal, la référence à des savoirs acquis épousait un cadre plus large. Selon les rédacteurs, le magnifique édifice

⁹⁶ Nous entendons par là la capacité à envisager la diversité des possibilités et des trajectoires historiques, tout comme l'aptitude à concevoir les acteurs historiques comme des individus confrontés à des choix et à des contraintes historiquement situés.

⁹⁷ *Histoires du passé*, p. 15 ; *Histoire du Soudan*, p. 6.

⁹⁸ *Histoires du passé*, p. 75.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 146.

construit par le chah Jahan était visité en permanence par des voyageurs en provenance de « *lointains pays* » tels que « *l'Angleterre - pays d'Alfred, l'Égypte - pays du gouverneur al-Ḥākīm, l'Irak - pays du calife al-Manṣūr* »¹⁰⁰. Cette introduction permettait de passer rapidement en revue les différents pays dans lesquels s'étaient déroulés les événements étudiés dans des leçons plus anciennes. En 4^e année, lorsque l'enseignant abordait l'étude du Khalīfa ‘Abdullāhi, il demandait aux élèves de se remémorer une anecdote racontée plusieurs leçons en arrière, au sujet de la rencontre du futur homme d'Etat soudanais avec le marchand al-Zubayr Pasha dans les années 1870¹⁰¹.

Les savoirs historiques au programme de 3^e et de 4^e année étaient mis en relation les uns avec les autres. L'un des objectifs de la leçon sur Sulaymān Ṣūlūn (« *relier le manuel de 3^e année avec celui de 4^e année* »¹⁰²) traduisait le souci des pédagogues de proposer un enseignement d'histoire articulé, construit sur l'acquisition progressive de connaissances au fil des années. Le manuel de 4^e année comportait de nombreuses références à des savoirs dispensés l'année précédente. En tant que ville fondée par un souverain musulman, la capitale du royaume Funj était comparée à la Bagdad d'al-Manṣūr¹⁰³. Les leçons de 2^e et 3^e année étaient explicitement évoquées en référence à l'Éthiopie (« *pays dont nous importons le café* ») et à la France (« *pays du chevalier Roland* ») pour introduire les conflits soudano-éthiopiens de la première moitié du XVIII^e siècle¹⁰⁴. La leçon sur ‘Alī Dinār débutait par un rappel au sujet de son ancêtre Sulaymān Ṣūlūn, dont l'histoire avait été racontée l'an précédent¹⁰⁵.

Cependant, les éducateurs coloniaux ne se limitaient pas à un référencement interne de l'histoire scolaire. Ils s'attachaient à associer les nouveaux savoirs historiques à des savoirs supposément acquis dans d'autres disciplines de l'enseignement élémentaire. En écho à une conception de l'histoire-passé qui accordait une place centrale au cadre géographique des événements et processus historiques, la matière historique était constamment connectée aux savoirs et savoir-faire géographiques des élèves. Nous ne mentionnerons que quelques-uns des nombreux exemples qui vont en augmentant de la 3^e à la 4^e année. La leçon sur le chevalier Roland débutait par une interrogation sur différents moyens de communication

¹⁰⁰ Ibid., p. 154.

¹⁰¹ *Histoire du Soudan*, p. 101.

¹⁰² *Histoires du passé*, p. 151.

¹⁰³ *Histoire du Soudan*, p. 36.

¹⁰⁴ Ibid., p. 40.

¹⁰⁵ Ibid., p. 152.

connus des élèves, parmi lesquels la fumée, les pigeons voyageurs et les instruments à vent. Anticipant les réponses des élèves et de l'enseignant, les pédagogues précisait qu'un lien utile pouvait être établi avec le cours de géographie, dans lequel les jeunes Soudanais avaient dû étudier les tambours (*naggāra*) des nomades Baggāra¹⁰⁶. La synchronisation des leçons d'histoire et de géographie pouvait utilement contribuer à la transmission de connaissances reliées les unes aux autres. Dans la mesure du possible, l'épisode de Christophe Colomb devait être raconté une fois que les élèves s'étaient familiarisés avec la mer Rouge dans le cours de géographie, afin que l'élément marin ne soit pas totalement inconnu de certains enfants¹⁰⁷. L'introduction au manuel de 4^e année insistait longuement sur l'usage de la carte géographique du Soudan comme un moyen indispensable à la « *compréhension* » de l'histoire du pays. Celle-ci dépendait en grande partie des connaissances géographiques des élèves, jugées dans l'ensemble suffisantes, du moins si l'on se fiait au programme officiel de géographie¹⁰⁸. Tout au fil du manuel, il était fait explicitement allusion aux leçons de géographie pour décrire le désert situé entre l'Égypte et le Soudan, les relations commerciales antiques entre le Soudan et l'Éthiopie, la position géographique de Gondar et d'al-Gallābāt, la chaîne de montagnes surplombant la mer Rouge et le système d'irrigation de la Gezira¹⁰⁹.

La mise en relation explicite de l'histoire avec d'autres matières scolaires était beaucoup plus rare, mais elle existait. Elle s'opérait selon différentes modalités : usage simultané de matériaux didactiques relevant de différentes disciplines ; utilisation, par les élèves, de compétences non spécifiquement historiennes dans la leçon d'histoire ; étude pluridisciplinaire d'un texte. En 3^e année, un rapport intéressant était établi avec les leçons de lecture. L'un des objectifs de la leçon sur la conquête musulmane de l'Andalousie étant de « *clarifier la différence entre le réel [ḥaqīqa] et l'imaginaire [khayāl]* »¹¹⁰, il était conseillé à l'enseignant de comparer le récit historique avec les récits de fiction figurant dans les manuels de lecture de 1^{ère} et de 2^e année. En 4^e année, si tant est que l'enseignant choisissait de l'inclure au programme, la leçon sur les chemins de fer était l'occasion d'établir un lien entre l'histoire et les « *sujets* » (*mawḍū'āt / topics*). Il était recommandé de se référer au fascicule de la série des « *sujets* » consacré à ce thème¹¹¹. Les techniques arithmétiques des élèves étaient mises à l'épreuve dans la leçon sur la famine de l'an six. Une soustraction leur était demandée pour

¹⁰⁶ *Histoires du passé*, p. 61.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 136, 144.

¹⁰⁸ *Histoire du Soudan*, p. 7-8.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 19, 20, 119, 145, 171.

¹¹⁰ *Histoires du passé*, p. 59.

¹¹¹ *Histoire du Soudan*, p. 168.

calculer le nombre d'années écoulées depuis ce terrible épisode, avec pour base de calcul le calendrier hégirien (1376-1306 = 70 ans)¹¹². Enfin, les éducateurs coloniaux suggéraient à l'enseignant d'histoire de 3^e année de collaborer avec son collègue enseignant de langue arabe pour expliquer et faire mémoriser aux élèves le refrain de la pièce de théâtre de fin d'année¹¹³.

L'appriovissement de l'histoire

Il ne suffisait pas, sur le plan cognitif, de construire un savoir articulé et autoréférencé. L'enseignement de l'histoire soulevait un problème inévitable, celui de l'accessibilité du passé historique aux élèves. Comment rendre la matière non seulement intéressante, mais surtout pertinente pour ce public spécifique ? Les éducateurs coloniaux s'étaient appliqués, dans les manuels pour enseignants, à adopter une stratégie visant précisément à faire de l'histoire-passé un récit *signifiant* – qui fasse sens – aux yeux des jeunes Soudanais. Il s'agissait, à chaque fois que l'occasion se présentait, de faire référence à des « *choses locales* » pour « *connecter l'histoire à la réalité que les élèves connaiss[ai]ent* »¹¹⁴. Ce principe était appliqué à de nombreuses reprises dans les leçons des trois manuels. Les « choses locales » pouvaient être des réalités familières en tant que réalités soudanaises, mais également des situations concrètes tirées de la vie quotidienne des élèves, de leur expérience sensible.

Dans certains cas, la référence à des pratiques ou à des lieux connus servait simplement à créer une sensation de familiarité. Dans la leçon sur Christophe Colomb, par exemple, l'élément marin était introduit par une référence à la mer Rouge, qui était mentionnée en lien avec une pratique religieuse présumée connue des élèves (le pèlerinage musulman à La Mecque, dont Port Sudan consistait un point de passage important)¹¹⁵. En 4^e année, l'enseignant devait donner des exemples locaux de lieux non desservis par les chemins de fer soudanais, atteignables uniquement par voie navale (leçon sur les chemins de fer)¹¹⁶.

Dans d'autres cas, l'objectif était de replacer la réalité soudanaise dans l'histoire plus globale de l'humanité ou, inversement, d'ancrer l'histoire-passé dans une réalité locale, familière. Ainsi, les outils des hommes préhistoriques étaient présentés aux élèves de 2^e année

¹¹² Ibid., p. 107.

¹¹³ *Histoires du passé*, p. 188.

¹¹⁴ *Nos ancêtres et nous*, p. 206. Cf. aussi *Histoire du Soudan*, p. 74.

¹¹⁵ *Histoires du passé*, p. 136.

¹¹⁶ *Histoire du Soudan*, p. 166.

à travers des exemples locaux d'outils découverts près d'Omdurman¹¹⁷. Dans le contexte de l'histoire du café, le Yémen était mentionné comme « *le pays de ces Yéménites que vous voyez en ville, dans leurs petits magasins* »¹¹⁸. En 4^e année, la localisation de l'épisode de la destruction du royaume Funj par l'armée ottomano-égyptienne à l'aide d'une référence à une ville contemporaine, connue des élèves (Wad Medani), permettait de rattacher les événements historiques à une réalité présente, familière¹¹⁹. La carte géographique, pilier de la didactique de l'histoire en 4^e année, devait permettre d'établir un lien direct entre l'environnement local, familier des élèves d'une part et l'espace plus vaste du territoire national soudanais d'autre part. En effet, il fallait, dès la première leçon de l'année, signaler l'emplacement de l'école sur une carte du Soudan dessinée au tableau noir. Il s'agissait de « *l'élément le plus important* » à marquer sur la carte, outre le Nil égyptien, la mer Rouge, le Nil blanc, le Nil bleu et l'Égypte¹²⁰.

Parfois, les références à des éléments issus de la vie quotidienne des élèves étaient destinées à rendre des distances, des surfaces, des durées ou des quantités plus concrètes, plus tangibles. L'étendue des terres cultivées grâce au système d'irrigation de la Gezira était représentée à travers la durée du mouvement, du voyage. Les élèves apprenaient que les 250'000 feddan cultivés chaque année correspondaient à la surface traversée par un chameau en sept jours, ou à la surface traversée par un train ou une voiture en une nuit¹²¹. Cependant, les durées pouvaient elles-mêmes paraître trop abstraites, surtout en ce qui concernait les élèves les plus jeunes. En 2^e année, les deux mois requis pour voyager de l'Égypte au Soudan à l'époque antique étaient rendus plus tangibles à travers une référence à la durée des vacances scolaires des élèves¹²². D'une manière similaire, leurs aînés de 3^e année étaient amenés à se représenter les 18 ans qu'avait duré la construction du Taj Mahal en pensant à leur propre vie, en doublant mentalement leur âge¹²³. L'année suivante, l'armée conquérante d'Ismā'īl Pasha devait être mise en relation avec l'univers scolaire soudanais des années 1950 : les 4'000 soldats chargés d'occuper le Soudan au nom de Mehmet Ali équivalaient au

¹¹⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 19, 32.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 167.

¹¹⁹ *Histoire du Soudan*, p. 49.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 18.

¹²¹ *Ibid.*, 172.

¹²² *Nos ancêtres et nous*, p. 103.

¹²³ *Histoires du passé*, p. 160.

nombre d'élèves fréquentant 20 écoles élémentaires¹²⁴. Cette comparaison visait à fournir une information accessible, signifiante, aux jeunes Soudanais.

Le besoin de transmettre un savoir qui fasse sens, donc d'apprivoiser l'histoire, était tel qu'il semblait justifier de fréquents anachronismes et contre-vérités géographiques. En 3^e année, par exemple, les élèves étaient invités à dessiner une scène de lutte soudanaise sur leurs ardoises pour illustrer les luttes auxquelles avait participé 'Umar lorsqu'il était jeune¹²⁵. Plus avant dans le programme, l'enseignant était supposé établir une analogie entre les bateaux arabes du VIII^e siècle et ceux qui naviguaient sur le Nil à l'heure actuelle, c'est-à-dire au milieu du XX^e siècle¹²⁶. Dans le manuel de 4^e année, Haywood et Ṣāliḥ précisait que la route commerciale inaugurée par al-Zubayr reliait le Sud-Soudan à Khartoum en passant par Ed Dueim. Cependant, la route telle qu'elle était représentée sur la carte géographique ne passait pas par Ed Dueim¹²⁷. Les éducateurs coloniaux avaient sans doute voulu ajouter un élément familier à cette voie commerciale, même s'il ne correspondait pas à la réalité historique. La référence à Ed Dueim, le site même de l'Institut pédagogique, apparaissait également dans le récit de la révolution mahdiste. Selon Haywood et Ṣāliḥ, l'armée ottomano-égyptienne commandée par Hicks Pasha avait traversé Ed Dueim avant d'atteindre le Kordofan¹²⁸. Il s'agissait peut-être d'insérer l'environnement local dans l'histoire nationale, d'inscrire une réalité familière dans le « grand » récit. Peu importait finalement que ces références locales fussent historiquement ou géographiquement imprécises voir carrément invalides : il fallait avant tout permettre aux jeunes Soudanais d'apprivoiser l'histoire¹²⁹.

Outre les références au local et/ou au familier, la mémoire sociale, en particulier familiale, était mobilisée dans le but de créer un récit signifiant. En parsemant la matière historique de références aux ancêtres des élèves, les éducateurs coloniaux cherchaient à croiser la mémoire familiale à l'histoire plus vaste de la nation et de l'humanité et ainsi, à faciliter l'appropriation, si ce n'est l'appropriation, de l'histoire enseignée. Parfois, la simple mention de l'expression « *nos ancêtres* [ajdādunā] » permettait de rattacher l'histoire personnelle des élèves au récit national. En 4^e année, par exemple, les difficultés que présentait le voyage vers

¹²⁴ *Histoire du Soudan*, p. 46.

¹²⁵ *Histoires du passé*, p. 30.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 59.

¹²⁷ *Histoire du Soudan*, p. 64.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 89.

¹²⁹ Certaines de ces références, telles que celles au Nil et à Ed Dueim, favorisaient évidemment les acteurs (enseignants et élèves) qui résidaient et/ou étaient familiers des régions riveraines du Soudan.

le Sud-Soudan à l'époque d'al-Zubayr (1860-1870) étaient enveloppées d'une temporalité familiale verticale : « *Parmi nos ancêtres qui vécurent au temps d'al-Zubayr, peu nombreux étaient ceux qui entreprirent de voyager vers cette contrée [le Sud-Soudan].* »¹³⁰

Dans d'autres cas, une référence plus précise aux ascendants imaginés des élèves concourait à situer ceux-ci au terme d'une chaîne générationnelle plus ou moins directement concernée par les événements historiques relatés. Les jeunes élèves de 2^e année apprenaient que l'inventeur de la technique de l'imprimerie, Gutenberg, avait vécu à l'époque de leur 14^e aïeul¹³¹. L'enseignant de 4^e année devait introduire le cours d'histoire soudanaise en soulignant que la plupart des épisodes s'étaient déroulés au temps du trisaïeul des élèves¹³². Dans ces deux exemples, la chaîne des générations était principalement évoquée pour situer concrètement l'époque des événements étudiés. Elle pouvait aussi être mobilisée sur un mode plus actif, impliquant une notion de transmission orale, donc de mémoire familiale. La leçon sur l'écriture était supposée débiter par une série de questions que l'enseignant adressait aux élèves :

« *Ḥasan, quels sont les noms de ton père et de ton grand-père ? Te souviens-tu des noms de tous tes aïeuls ? Combien de noms d'aïeuls es-tu capable d'énumérer ? Tu te souviens des noms de cinq d'entre eux. (...) Mais ce cinquième aïeul est-il le dernier de tes aïeuls ? Certainement pas. Tu es éloigné, très éloigné de ton premier aïeul. Il y a des milliers d'aïeuls entre toi et lui. Cela est vrai pour toi comme pour tous ceux qui sont présents dans cette salle. Qui parmi vous se souvient-il d'une histoire racontée par son père, provenant de son cinquième aïeul, et peut la raconter à la classe ?* »¹³³

Et l'enseignant de poursuivre avec une remarque sur la fluidité et la variabilité des récits transmis oralement. En 4^e année, la terrible famine de l'an six était décrite comme un épisode tristement célèbre, « *que vos grands-pères et grands-mères vous ont répété à l'oreille* »¹³⁴. A travers ces références au vécu familial et à la mémoire intergénérationnelle, les pédagogues coloniaux visaient à connecter les jeunes Soudanais au récit historique scolaire, leur permettant de faire de l'histoire-passé *leur* histoire-passé¹³⁵.

¹³⁰ *Histoire du Soudan*, p. 59.

¹³¹ *Nos ancêtres et nous*, p. 191. La durée écoulée entre l'époque de Gutenberg (1^{ère} moitié du XV^e siècle) et l'époque de rédaction des manuels soudanais (milieu du XX^e siècle) recouvrait en fait plus de 15 générations.

¹³² *Histoire du Soudan*, p. 17.

¹³³ *Nos ancêtres et nous*, p. 119.

¹³⁴ *Histoire du Soudan*, p. 107.

¹³⁵ L'histoire scolaire soudanaise avait donc une *visée mémorielle*, au sens où elle était transmise de manière à ce que les élèves l'incorporent comme s'il s'agissait de leurs propres souvenirs.

La pratique de la réflexion historique

Permettre aux élèves d'approprier l'histoire, de se l'approprier parfois, était une chose. C'était une autre que de les initier à la réflexion historique. L'outil cognitif majeur que l'enseignant était implicitement invité à utiliser était celui de la *comparaison*. La comparaison servait à effectuer deux opérations centrales dans la démarche historique : historiciser les conceptions, les objets et les pratiques d'une part, distinguer la fiction de la réalité d'autre part. Examinons ces deux opérations l'une après l'autre.

Le travail d'historicisation s'appuyait le plus souvent sur une comparaison entre présent et passé. Dans le manuel de 2^e année, les rédacteurs annonçaient que « *nos ancêtres* » ne commerçaient « *pas comme nous aujourd'hui* »¹³⁶. À l'époque antique, les habitants de la vallée du Nil s'étaient adonnés à des échanges silencieux (*tijāra bakmā'*) pour des raisons culturelles et politiques. À l'inverse, les transactions modernes se déployaient dans un espace sonore grâce au progrès des connaissances linguistiques et des systèmes politico-juridiques¹³⁷. Dans le contexte du commerce antique, le pillage constituait un mode « *très répandu* » d'accumulation de biens. Les éducateurs coloniaux remarquaient qu'avec le passage à l'ère moderne, le pillage avait perdu la légitimité dont il jouissait à l'époque antique¹³⁸. En historicisant la pratique du pillage et le système de valeurs dans lequel elle était ancrée, ils encourageaient l'enseignant et les élèves à contextualiser une pratique et à se distancer de leurs conceptions contemporaines.

Les comparaisons proposées au fil des leçons de 3^e année portaient sur des objets plutôt que sur des pratiques. L'histoire de Guillaume Tell était introduite par une comparaison explicite entre les armes de chasse utilisées dans le Soudan contemporain (fusils, pièges, lances) et celles qui avaient été employées « *au temps de nos ancêtres* » (arc et flèches)¹³⁹. L'évolution historique des moyens de transport donnait également lieu à une comparaison. Alors que les jeunes Soudanais pouvaient s'estimer heureux, selon Haywood et Šālih, de connaître trains, voitures et bateaux à vapeur, leurs ancêtres ayant vécu avant l'époque de George Stephenson avaient enduré des voyages longs et pénibles à dos de chameau, de cheval ou de mule¹⁴⁰. Venait ensuite une comparaison entre un train du début du XIX^e siècle,

¹³⁶ *Nos ancêtres et nous*, p. 101.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 106-107.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 105.

¹³⁹ *Histoires du passé*, p. 115.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 164.

représenté sur une illustration, et les trains contemporains (milieu du XX^e siècle). A travers une discussion sur leurs différences en termes de dimensions, de formes et de fonctions, les élèves étaient sensés apprécier l'évolution des technologies de transport¹⁴¹. Une comparaison similaire était appliquée aux techniques de pompage hydraulique : les machines existant au temps de Stephenson étaient considérablement plus faibles, plus lentes et moins robustes que les pompes modernes¹⁴².

De manière générale, les éducateurs coloniaux prenaient soin d'historiciser les conceptions, les objets et les pratiques étudiés, mais pas toujours au moyen de comparaisons explicites ou directes. Afin de prévenir tout anachronisme parmi les élèves de 3^e année, ils précisaient par exemple que ni la poste, ni le téléphone, ni le télégraphe n'existait à l'époque « *lointaine* » du chevalier Roland¹⁴³. Dans la leçon sur Christophe Colomb, l'enseignant devait insister sur la nature extrêmement périlleuse des voyages en mer à cette époque-là. La fragilité des bateaux et les problèmes d'approvisionnement rendaient la profession de marin particulièrement risquée « *dans les temps anciens* »¹⁴⁴. Le motif du voyage périlleux réapparaissait en 4^e année, en lien avec l'histoire soudanaise. Au XIX^e siècle, marécages, végétation, bêtes féroces, maladies et populations hostiles avaient rendu le Sud-Soudan très difficile d'accès¹⁴⁵.

La comparaison comme outil de distinction entre réalité et fiction/imaginaire intervenait uniquement en 3^e année. L'un des objectifs premiers de la leçon sur la conquête musulmane de l'Andalousie était d'établir une telle distinction. Il s'agissait, dans ce but, d'amener les élèves à comparer le récit qu'ils avaient entendu durant la leçon d'histoire avec les histoires fictives étudiées dans le cours de lecture¹⁴⁶. La distinction entre la « *réalité* [wāqi'] » et l'« *imaginaire* [khayāl] » devait également être abordée à travers des supports visuels. Les enfants étaient invités à dessiner une partie d'un rêve qu'avait eu le sultan Sulaymān Ṣūlūn, puis à comparer leurs dessins avec une illustration distribuée par l'enseignant. Haywood et Ṣāliḥ considéraient celle-ci comme le reflet de la « *réalité* », alors que les dessins ne reflétaient que

¹⁴¹ Ibid., p. 169.

¹⁴² Ibid., p. 164.

¹⁴³ Ibid., p. 61.

¹⁴⁴ Ibid., p. 136-137, 143.

¹⁴⁵ *Histoire du Soudan*, p. 59.

¹⁴⁶ *Histoires du passé*, p. 59.

« l'imagination/l'imaginaire » des élèves¹⁴⁷. Nous verrons plus bas que l'imagination des élèves, loin d'être constamment opposée au réel, devait parfois servir à les rapprocher de l'histoire-passé.

En 4^e année, les questions suggérées pour les leçons de révision renvoyaient à différents aspects de la pratique historique : connaissance de faits historiques « objectifs », interprétations du passé historique, jugements de valeur appliqués à des acteurs historiques, évaluation de la fiabilité historique de traditions populaires. La fréquence respective de ces quatre types d'interrogations dans le manuel est indiquée par le tableau ci-dessous (fig. 22).

	Objet de la question	Nombre d'occurrences / 30
a)	Faits historiques « objectifs »	18
b)	Interprétations du passé historique (lien de causalité)	9
c)	Jugements de valeur appliqués à des acteurs historiques	2
d)	Fiabilité historique de traditions populaires	1

Figure 22 : Types de questions proposées pour les révisions et fréquence dans le manuel (4^e année).

Voici, pour chaque catégorie, des exemples spécifiques de questions¹⁴⁸ :

a) Faits historiques « objectifs »

« Quel est le nom du commandant qui conduisit une armée mahdiste régulière contre l'expédition de Hicks ? »

« Combien d'années se sont-elles écoulées depuis la famine de l'an 6 ? »

b) Interprétations du passé historique

« Muḥammad 'Alī Bāshā envoya son fils Ismā'īl conquérir le Soudan. Que désirait-il du Soudan ? »

« De nombreuses raisons poussèrent les gens à se rallier au Mahdī et à ses victoires. Mentionnes-en une. »

¹⁴⁷ Ibid., p. 149. Selon le récit, le sultan darfourien avait rêvé qu'il était assis sur une hauteur et qu'il avait aperçu 27 cavaliers armés se déployer au-dessous de lui. Un faucon était posé sur son épaule gauche. L'un après l'autre, chacun des cavaliers avait levé un regard rouge de fureur vers Sulaymān et s'était vu crever les yeux par le faucon. Les cavaliers étaient tous devenus aveugles.

¹⁴⁸ Exemples tirés de *Histoire du Soudan*, p. 77-79, 127-129. Notons que les deux seules questions relatives à des jugements de valeur portaient toutes deux sur al-Zubayr Pasha, un personnage moins controversé que le Khalīfa 'Abdullāhi dans la société nord-soudanaise du XX^e siècle.

c) Jugements de valeur appliqués à des acteurs historiques

« *Al-Zubayr Bāshā était un grand héros, dont nous sommes fiers. Cependant nous lui reprochons d'avoir commis une erreur. Quelle était-elle ?* »

d) Fiabilité historique de traditions populaires

« *Réponds pas oui ou par non : (...) L'histoire de 'Ajūba qui a détruit Soba est vraie.* »

Cette typologie de questions montre que la mémorisation d'informations historiques « factuelles » continuait à occuper une place prépondérante dans le nouvel enseignement élémentaire d'histoire. Malgré les intentions affichées des éducateurs coloniaux qui, sous la houlette de Griffiths, avaient proclamé la fin de l'ère de l'apprentissage par cœur (*rote-learning*) dès le milieu des années 1930, l'histoire scolaire était loin d'avoir échappé aux tares de ce qui était considéré comme une pratique au mieux archaïque, au pire dévastatrice sur le plan didactico-pédagogique¹⁴⁹. Néanmoins, le fait qu'un tiers des questions portait sur des interprétations du passé historique traduit l'importance qu'accordaient les pédagogues au raisonnement causal dans la pratique historique¹⁵⁰. Enfin, la présence d'une question interrogeant la fiabilité historique de l'une des sources du manuel, à savoir un récit populaire sur la destruction de la capitale (Soba) d'un royaume nubien (Alodia) au XV^e siècle, est en soi remarquable. Si tant est que la question était effectivement posée dans les classes d'histoire, elle amenait les élèves à effleurer un problème épistémologique central de l'histoire-science, celui des sources de la connaissance, de leur nature et de leur usage.

Bien que les éducateurs coloniaux aient réagi au problème complexe de la vérité historique par un ensemble de compromis en termes de sources, de faits et d'interprétations, ils tenaient *in fine* à ce qu'enseignant et élèves développent une argumentation rationnelle, basée sur des « preuves ». En 4^e année, la troisième et dernière leçon de révision offrait aux élèves une occasion supplémentaire de s'exercer au jugement historien. Ils devaient exprimer leur point de vue sur différents personnages historiques étudiés en cours d'année. L'enseignant devait exiger d'eux qu'ils appuient leurs opinions sur « *les faits historiques* [al-ḥaqā'iq al-ta'rikhiyya] » et non pas sur des sentiments¹⁵¹. Ainsi, une affirmation de type « *J'aime le Mahdī parce qu'il est courageux* » était inacceptable. Il fallait donner des « *raisons véritables*

¹⁴⁹ SCOTT G. C., 1932, p. 223-226 ; GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 4.

¹⁵⁰ Un mode de réflexion causal était encouragé dans plusieurs leçons de 3^e et de 4^e année. Cf. par exemple *Histoires du passé*, p. 21 ; *Histoire du Soudan*, p. 107-108, 128.

¹⁵¹ *Histoire du Soudan*, p. 176-177.

[asbāb ḥaqīqiyya] » et des exemples précis tirés du récit historique¹⁵². Si toutefois un élève avait un « *avis erroné* [fikra khāṭi'a] » sur un personnage il incombait à l'enseignant d'en venir à bout au moyen d'une argumentation rationnelle. Plutôt que d'imposer une opinion, il s'agissait de « *convaincre par l'argument et la preuve* [iqnā' bi-l-burhān wa-l-dalīl] »¹⁵³. Au terme du cycle élémentaire, élaborer un discours construit, étayé d'arguments solides, constituait l'étape ultime de la pratique historique à l'intérieur de la classe.

Imaginer le passé historique

L'imagination historique était cultivée à tous les stades du cursus, mais surtout en 3^e et en 4^e année. A la fois instrument d'appropriation de l'histoire et compétence historique, elle requérait des élèves un effort mental particulier. L'enseignant devait régulièrement faire appel à l'imagination des élèves, vraisemblablement pour maintenir leur attention et les rapprocher mentalement de la situation historique tout en leur procurant une sensation de plaisir¹⁵⁴. Le plus souvent une forme injonctive ou interrogative était employée :

« **Imaginez** [takhayyalū] *que l'un d'entre vous ait vécu à cette époque lointaine [l'âge de pierre]. Supposons que toi, Hasan, tu sois retourné à cette époque lointaine : que vois-tu autour de toi ?* »

« **Imaginons** [li-natakhayyal] *un instant que nous puissions retourner dans les temps anciens et que nous observions ce qui se passe dans une caverne (...)* »

« **Imaginez** *cette scène terrifiante !* »

« **Imaginez-le** [Roland] *assis tristement (...)* »

« **Imaginons** *le chah se promenant dans les jardins du Taj Mahal* »

« **Imaginons** *que nous partons pour la ville de Soba* »

« *Pouvez-vous **imaginer** ce que l'homme raconta à 'Umar ?* »¹⁵⁵

¹⁵² Ibid., p. 176.

¹⁵³ Ibid., p. 177.

¹⁵⁴ Quelques années avant la publication des manuels soudanais, l'historien et philosophe britannique Robin G. Collingwood (1889-1943) mettait en évidence le rôle central de l'imagination dans la construction du savoir historique dans son célèbre ouvrage *The Idea of History* (1946). Sur l'utilité didactique de ses théories cf. LEMISKO L. S., 2004. En France, la notion d'*imagination historique* a fait récemment l'objet d'un travail qui croise théorie et cas d'étude : KOPOSOV N., 2009.

¹⁵⁵ Cf. *Nos ancêtres et nous*, p. 32, 47 ; *Histoires du passé*, p. 32-33, 63, 160 ; *Histoire du Soudan*, p. 32.

Un autre procédé était utilisé dans le récit de la famine de l'an six. Il y avait tout à coup un changement de pronom personnel : de la troisième personne (« *les gens mangeaient des peaux, de la fourrure et des os* »), le narrateur passait à la deuxième personne, entraînant les élèves dans le tableau des événements historiques : « **Tu voyais** [kunta tarā] *des groupes de personnes errer jour et nuit dans les rues.* »¹⁵⁶ Les enfants devenaient des témoins directs de l'histoire-passé, du moins sur le plan rhétorique.

L'imagination des élèves était également mise à contribution pour répondre à certaines questions de l'enseignant. Ces questions invitaient les élèves à réfléchir sur des processus historiques ou des problèmes qui s'étaient posés aux acteurs historiques. En 2^e année, par exemple, ils devaient être amenés à s'interroger sur les motifs du « commerce silencieux » entre Egyptiens et Soudanais à l'époque antique. La leçon sur l'imprimerie commençait avec un problème concret (« *Supposons que tu aies écrit un livre entier [plutôt qu'une lettre] : tu ne voudrais pas en copier des centaines d'exemplaires pour les envoyer à tes amis et les vendre aux bibliothèques ? Ce serait naturellement une tâche pénible qui demanderait beaucoup de temps.* »)¹⁵⁷ sensé susciter l'imagination des élèves. En 4^e année, la carte servait d'outil stimulateur de réflexion, que ce soit pour imaginer des voies de communication entre le Soudan et le monde extérieur ou des routes commerciales à l'intérieur du pays¹⁵⁸. Plus avant dans le programme, l'enseignant était chargé d'encourager les élèves à réfléchir aux raisons qui avaient retardé l'envoi d'une expédition anglo-égyptienne au Soudan après l'établissement de l'Etat mahdiste, tout comme il devait initier une discussion sur les difficultés auxquelles s'était heurté le SG lors de sa campagne contre 'Alī Dinār¹⁵⁹. Munis de quelques connaissances historiques et de leur bon sens, les jeunes Soudanais étaient invités à imaginer les possibilités et les contraintes inhérentes à une situation historique spécifique.

¹⁵⁶ *Histoire du Soudan*, p. 108-109.

¹⁵⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 191.

¹⁵⁸ *Histoire du Soudan*, p. 18, 63.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 132, 154.

S'identifier aux acteurs de l'histoire-passé

Au-delà du travail d'imagination, un processus d'identification aux acteurs historiques était proposé, voire imposé, aux élèves. Il demandait un investissement cognitif et affectif important de leur part. L'analyse de l'ensemble des manuels montre qu'une identification multidirectionnelle, visant un large éventail de personnages affiliés à différentes sociétés et cultures, traversait les leçons d'histoire. Observons quelques exemples précis avant de nous intéresser aux possibles raisons et effets de ce phénomène d'identification multidirectionnelle.

Il importe tout d'abord de distinguer différents *degrés* d'identification articulés par les rédacteurs des manuels. Dans la majorité des cas, la perspective d'acteurs spécifiques était implicitement adoptée dans le récit et les illustrations. Dans d'autres cas, les éducateurs coloniaux – à travers l'enseignant – cherchaient à susciter une véritable empathie à l'égard des acteurs historiques, ceci de façon explicite. Il y avait donc un crescendo identificatoire entre l'adoption d'une perspective narrative ou visuelle et la projection de soi dans les pensées, les dilemmes et les souffrances des acteurs. Adoption d'un point de vue ou ressenti empathique, les acteurs visés pouvaient aussi bien être nord-soudanais que sud-soudanais, mahdistes qu'anglais, arabes qu'européens.

En 2^e année, l'identification à une pluralité d'acteurs et de sociétés découlait essentiellement d'une vision universaliste du passé. L'un des objectifs du programme était de faire sentir aux jeunes Soudanais qu'ils étaient les héritiers d'un patrimoine mondial, au-delà du patrimoine local que leur avait légué leur société. Les hommes des temps anciens étaient désignés par l'expression générique « *nos ancêtres* [ajdādunā] ». Ce procédé permettait de signifier que le passé historique appartenait à toute l'humanité, quel que fût l'espace-temps dans lequel il s'était joué. Les rédacteurs du manuel distinguaient tout de même différentes catégories d'ancêtres en fonction de paramètres géographiques et religieux.

L'enseignant devait par exemple entamer la leçon sur le commerce en disant aux élèves que « *nos ancêtres* » qui habitaient au Nord, en Egypte, commerçaient avec « *nos ancêtres* » qui habitaient « *ici* », au Soudan¹⁶⁰. Procédant sans doute plus d'une conception universaliste du passé humain que d'une volonté de promouvoir une idéologie unificatrice, cette façon de relier historiquement le Nord et le Sud de la vallée du Nil pouvait avoir une résonance

¹⁶⁰ *Nos ancêtres et nous*, p. 102.

particulière dans le cadre de la lutte politico-idéologique qui opposait indépendantistes et unionistes soudanais. L'objectif d'une autre leçon était de voir comment « *vos ancêtres musulmans* » avaient connu le papier¹⁶¹. Les élèves avaient donc différents types d'ancêtres, certains ayant habité au Soudan, d'autres en Egypte, certains étant musulmans, d'autres non. S'agissant d'un passé lointain, l'identification – ou du moins la mise en relation directe – avec divers ancêtres était particulièrement aisée. Plus les élèves avançaient dans leur cursus, moins ils appréhendaient le passé historique comme un patrimoine universel. Néanmoins, le rétrécissement des espaces-temps étudiés en 3^e puis en 4^e année n'annulait pas véritablement la possibilité de faire varier les identifications des élèves avec différents acteurs historiques.

La perspective de *nôtres*, personnages avec lesquels les élèves pouvaient le plus aisément s'identifier (à cause de facteurs linguistiques, religieux et culturels, parfois politiques), était prégnante dans le manuel de 4^e année. Cela ne doit guère nous surprendre, puisqu'il y était question d'histoire soudanaise, en particulier de la Mahdiyya. Dans les leçons sur l'histoire mahdiste, le narrateur (et donc l'enseignant) épousait la plupart du temps la perspective du Mahdī et de ses disciples. Muḥammad Aḥmad avait été « *témoin* » des « *atrocités* » commises par le gouvernement ottomano-égyptien¹⁶². L'illustration de la bataille de Shaykān adoptait le point de vue d'un combattant mahdiste caché dans des buissons, observant l'attaque du général Hicks par ses compagnons¹⁶³. Une perspective soudanaise mahdiste continuait à dominer le récit jusqu'à l'occupation du Soudan par les troupes anglo-égyptiennes du général Kitchener. Le conflit soudano-éthiopien et les campagnes de 'Uthmān Digna contre les forces ottomano-égyptiennes stationnées dans le Soudan oriental (années 1880) étaient ainsi relatés dans cette optique mahdiste¹⁶⁴.

Cependant, comme remarqué dans le chapitre précédent, la perspective d'*autres* n'était pas absente du récit historique scolaire de 4^e année. Le narrateur décrivait certaines situations du point de vue des soldats de Gordon (assiégés à Khartoum), de Kitchener (prêt à envahir le Soudan) et du SG (annexant le Darfour)¹⁶⁵. En 3^e année, de nombreuses leçons adoptaient la perspective d'*autres*, notamment d'Européens chrétiens. Deux cas présentent un intérêt particulier, celui des Francs affrontant les Arabes au temps du chevalier Roland et celui des

¹⁶¹ Ibid., p. 141.

¹⁶² *Histoire du Soudan*, p. 82-83.

¹⁶³ Cf. plus haut p. 203.

¹⁶⁴ *Histoire du Soudan*, p. 114-115, 140, 143, 147-148. Sur Digna cf. plus haut p. 210-211.

¹⁶⁵ Cf. plus haut p. 200, 210, 213-214.

enfants européens découvrant des musulmans dans le contexte des croisades. L'on aurait pu s'attendre à ce que le récit adopte – au moins partiellement – le point de vue des acteurs avec lesquels la majorité des jeunes Soudanais scolarisés (musulmans et arabophones) pouvaient s'identifier le plus facilement, à savoir les Arabes d'Andalousie dans le premier cas et les musulmans du Levant dans le second. Or il n'en était rien. Toute l'histoire du chevalier Roland était racontée à partir d'une perspective franque. Le « *courageux* » roi de France « *pensait que son devoir envers sa patrie [anna wājibahu naḥwa waṭanihi] était de vaincre les Arabes [al-'arab] afin de délivrer son pays de leur menace* »¹⁶⁶. Le chevalier Roland cheminait avec ses hommes « *le cœur paisible, sans savoir que les Arabes se cachaient en bordure de la route* » lorsque son groupe fut soudainement pris d'assaut par ceux-ci. Aux Arabes était assigné le rôle de l'ennemi menaçant qui, disposant d'une force numériquement supérieure à celle des « bons » (les Francs), avait causé la mort tragique du héros (Roland)¹⁶⁷.

Dans l'épisode de la croisade des enfants, le moment de rencontre interculturelle était décrit de façon à refléter la perspective des jeunes Européens. À peine débarqués sur la côte du *bilād al-shām* (grande Syrie), ils avaient vu des musulmans « *pour la première fois de leur vie* ». Une dimension d'exotisme imprégnait largement cette première rencontre avec l'autre : les enfants s'étaient étonnés à la vue de la « *peau bronzée* » et des « *vêtements différents* » des musulmans. Ils ne comprenaient pas la langue dans laquelle ils s'exprimaient, l'arabe¹⁶⁸. Les musulmans étaient aussi désignés comme des Arabes, mais surtout, comme des esclavagistes. En effet, les commerçants qui avaient accepté d'emmener les enfants sur leur bateau jusqu'en terre sainte leur avaient révélé leurs véritables intentions une fois arrivés au but : « *Vous nous avez fait confiance, nigauds de blancs-becs ? Nous allons vous vendre comme esclaves à ces Arabes.* »¹⁶⁹ Ce fut le triste sort des jeunes croisés. Ainsi, les élèves soudanais des années 1950 et 1960 étaient poussés à s'identifier à des enfants européens, chrétiens, victimes de manipulations orchestrées par des Arabes musulmans. Que la perspective narrative en faveur d'autres ait été totalement délibérée ou partiellement fortuite (car déterminée par des matériaux-sources employés sans avoir été consciemment sélectionnés pour leur point de vue), les épisodes du chevalier Roland et des croisades présentaient les Arabes musulmans, acteurs à fort potentiel identificatoire pour la majorité des jeunes Soudanais, comme des ennemis et des oppresseurs.

¹⁶⁶ *Histoires du passé*, p. 60-61.

¹⁶⁷ Ibid., p. 62-63, 65.

¹⁶⁸ Ibid., p. 99-100.

¹⁶⁹ Ibid., p. 100.

Les appels explicites à l'empathie des élèves à l'égard d'acteurs historiques concernaient les *nôtres* comme d'*autres*. Particulièrement intéressant est le fait que les *nôtres* pour lesquels les élèves étaient supposés éprouver des sentiments d'empathie appartenaient à des groupes socialement et/ou politiquement marginalisés dans la société soudanaise des années 1940 et 1950. Les enfants pouvaient plus ou moins facilement s'identifier à ces groupes en fonction de leur histoire familiale et de leur lieu de résidence. Il s'agissait de la tribu Shaygiyya d'une part, des esclaves sud-soudanais d'autre part.

Dans le récit historique de 4^e année, les Shaygiyya symbolisaient la tentative de résistance héroïque de certaines tribus soudanaises aux forces d'occupation ottomano-égyptiennes en 1820-1822. Les éducateurs coloniaux recommandaient vivement à l'enseignant de se procurer les paroles des chants de guerre que les Shaygiyya avaient entonnés lors du combat contre l'armée d'Ismā'īl Pasha et de les enseigner à la classe. Ces chants étaient supposés aider à « clarifier [iḍāḥ] » l'action de « défense [difā'] » des Shaygiyya¹⁷⁰. Ils permettaient aussi, et cela les rédacteurs ne l'écrivaient pas, d'induire une identification émotionnelle avec les combattants Shaygiyya. Surprenant et difficilement explicable est le choix de présenter cette tribu comme le cœur de la résistance soudanaise à l'invasion ottomano-égyptienne. En effet, une fois soumis, les Shaygiyya servirent fidèlement le régime et furent massacrés par les Mahdistes pour cette raison. De plus, ils constituaient une base de soutien importante à la confrérie Khatmiyya, rangée du côté des unionistes dès les années 1940. Ceux-ci n'étaient pas précisément en position de force dans les institutions politiques soudanaises en 1947-1948, période de rédaction du manuel¹⁷¹. Peut-être le choix d'héroïser les Shaygiyya avait-il plus à faire avec les inclinations personnelles du rédacteur Ṣāliḥ qu'avec la configuration générale de l'échiquier politique soudanais de l'époque.

Les esclaves sud-soudanais du XIX^e siècle constituaient un second groupe avec lequel les élèves étaient explicitement invités à s'identifier. Nous avons montré dans le chapitre précédent (p. 206) comment le changement de pronom utilisé pour désigner les victimes de la traite (du *eux* au *nous*) et de temps verbal (du passé au présent) opérait un crescendo dans le processus de projection : à une empathie distante (« [...] nous **mettre à la place** de ces gens

¹⁷⁰ *Histoire du Soudan*, p. 57.

¹⁷¹ Le parti Ashigga (unioniste) et le congrès des diplômés (dominé par les unionistes) boycottèrent le conseil consultatif pour le Nord-Soudan (1944-1948) et l'assemblée législative (1948-1952), considérant ces institutions comme des instruments de la politique impérialiste britannique qui apportaient « trop peu et trop tard » au peuple soudanais. Cf. ABD AL-RAHIM M., 1969, p. 140-145, 172, 178-179.

innocents ») se substituait une véritable identification (« [...] **nous devenons leurs esclaves** »)¹⁷². Il va sans dire que la population sud-soudanaise, du fait de l'héritage historique des pratiques d'esclavage, des différences culturelles avec les habitants du Nord et de la Southern Policy, était largement marginalisée dans la vie politique, économique et sociale soudanaise des années 1940 et 1950¹⁷³. L'injonction identificatoire visait notamment à en faire des *nôtres* tout en délivrant les élèves nordistes du poids moral de la traite.

C'était en 3^e année que les élèves étaient poussés à se projeter dans les pensées et/ou les souffrances d'*autres*, acteurs historiques avec lesquels ils ne partageaient ni la culture, ni la religion et encore moins le territoire. Le premier exemple a trait au rejet initial de l'Islam par 'Umar et les Mecquois. Les rédacteurs du manuel justifiaient ce rejet par la difficulté – jugée naturelle – pour tout individu d'abandonner ses coutumes et d'adhérer à un nouveau dogme. Il revenait à l'enseignant de souligner les « *nombreuses difficultés* » auxquelles se heurtaient en général intellectuels et réformateurs lorsqu'ils tentaient de transformer des coutumes, des croyances ou des modes de vie établis¹⁷⁴. Il fallait évoquer des exemples locaux qui parlaient aux élèves et mettre ceux-ci face à une situation analogue à celle de 'Umar (décrit comme « *l'un des ennemis les plus farouches de l'Islam au temps de son apparition* ») et des Mecquois : « *Que feriez-vous si quelqu'un vous incitait à changer de vêtements, d'habitudes alimentaires et de croyances religieuses ?* »¹⁷⁵ Cette invitation à l'empathie, si tant est qu'elle était effectivement énoncée par l'enseignant, induisait une prise de recul par rapport à l'Islam, la religion de la grande majorité des élèves soudanais. Une telle approche permettait d'appréhender les débuts de l'histoire musulmane par le prisme du social.

Le second exemple d'empathie à l'égard d'*autres* concernait les soldats britanniques mobilisés durant la guerre de Crimée (1853-1856). L'enseignant de 3^e année était supposé lire, face à la classe, le contenu d'une lettre qu'un soldat avait envoyé à sa mère depuis le front. Il y décrivait les terribles souffrances endurées par les malades et les blessés britanniques et les conditions inhumaines de leur séjour : entassés à l'hôpital par centaines, gisant sur le sol sans couvertures, ils étaient imprégnés de la saleté et de la puanteur ambiantes. Le jeune soldat

¹⁷² *Histoire du Soudan*, p. 60.

¹⁷³ Sur les inégalités socioéconomiques entre le Nord et le Sud-Soudan à la fin de la période coloniale, cf. par exemple WOODWARD P., 1990, p. 54, 84.

¹⁷⁴ *Histoires du passé*, p. 31. Cette affirmation faisait peut-être écho à la situation coloniale caractéristique de l'Afrique britannique à la fin des années 1940 : se percevant comme des réformateurs progressistes, les administrateurs coloniaux lancèrent des projets de *community development* qui n'étaient pas toujours vus d'un bon œil par les populations locales. Cf. SERI-HERSCH I., 2011.

¹⁷⁵ *Histoires du passé*, p. 31.

ajoutait qu'il regrettait le malheur de ces « *misérables* », qu'il éprouvait de la pitié à leur égard et qu'il supposait que sa mère (la destinataire de la missive) partageait ses sentiments¹⁷⁶. Que cette source « primaire » ait été fictive ou authentique, peu importait. La lecture orale de son contenu dans l'espace de la classe visait à susciter l'empathie des élèves à l'égard des soldats britanniques.

La multitude de perspectives et d'identifications contenues dans les manuels élémentaires d'histoire découlait probablement de plusieurs facteurs, dont les principaux étaient :

- (1) la diversité des matériaux-sources utilisés dans le processus de rédaction
- (2) les inclinations personnelles des rédacteurs (britanniques et soudanais) sur les plans politiques, idéologiques et historiques
- (3) les modifications apportées dans l'édition révisée du manuel de 4^e année

Dans tous les cas, l'effet potentiel de cet enseignement (si tant est que le programme enseigné s'apparentait effectivement au programme officiel) était d'habituer les élèves à s'identifier à une grande variété d'acteurs historiques plutôt que de limiter les possibilités d'identification à des personnages de culture soudanaise et/ou arabo-musulmane ou, inversement, à des personnages de culture anglaise et/ou européenne. Il n'y avait aucune corrélation directe ou automatique entre la catégorisation culturelle d'un acteur et son rôle dans le récit historique scolaire. Le cas de l'histoire scolaire soudanaise d'après-guerre ne correspondait donc pas au modèle d'une éducation visant à perpétuer l'hégémonie politique et culturelle européenne à travers un *narrative* historique eurocentrique, fondé sur une hiérarchisation figée entre colonisateurs et colonisés, héros et antihéros, britanniques et soudanais¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Ibid., p. 175.

¹⁷⁷ Ce type de modèle domine la littérature « néo-marxiste révisionniste » sur l'éducation dans l'Empire britannique, en particulier en Inde et en Afrique. Cf. NANDY A., 2009 (1983¹) ; MANGAN J., 1993, p. 6-9, 16 ; NATSOULAS A. et NATSOULAS T., 1993, p. 108 ; OKOTH P. G., 1993, p. 135, 139 ; KUMAR K., 2005 (1991¹), p. 50-72.

C. Les élèves en situation d'apprentissage

Mettons-nous un instant dans la peau des élèves auxquels le nouvel enseignement d'histoire élémentaire était destiné. Que leur proposait-on de *faire* durant les leçons d'histoire, outre écouter attentivement le récit du professeur et assister à ses démonstrations ? Bien que les informations à leur égard soient plus rares qu'à l'égard de l'enseignant ou des modalités de transmission de la matière historique, il nous est donné, à travers l'analyse des trois manuels, d'éclairer le rôle qui leur était prescrit par les éducateurs coloniaux du Soudan. Il sera principalement question, dans cette section, des différentes activités prévues au menu des leçons d'histoire et des compétences qu'elles exigeaient des élèves.

1. Chacun pour soi

Les activités individuelles proposées aux élèves variaient en fonction de leur niveau d'étude. En 2^e et en 3^e année, elles impliquaient le plus souvent un acte créatif de représentation visuelle ou matérielle de l'histoire-passé. En 4^e année, elles consistaient à identifier et à localiser des éléments sur des illustrations et des cartes.

Dessins et modèles

Aux yeux des pédagogues coloniaux, les dessins et modèles conçus par les enfants permettaient de développer leur imagination et leur créativité. Sauf si indiqué différemment dans le manuel, les élèves de 2^e année étaient supposés réaliser des dessins à la fin de chaque histoire enseignée¹⁷⁸. Ils devaient par exemple dessiner un âne lourdement chargé pour illustrer la leçon sur le commerce antique ou un caféier lorsqu'ils étudiaient les origines du café¹⁷⁹. Leurs camarades de 3^e année étaient eux aussi invités à dessiner des scènes, des personnes ou des objets historiques, non seulement pour développer leurs talents artistiques mais également pour s'exercer à atteindre un but fixé par l'enseignant. Eut égard aux dessins réalisés en 3^e année, Haywood et Ṣāliḥ insistaient sur l'importance éducative de stimuler les enfants en leur donnant un objectif précis¹⁸⁰. Étaient notamment prescrits des dessins représentant deux embarcations malmenées par les vagues d'une mer agitée (leçon sur Christophe Colomb), l'étrange rêve de Sulaymān Ṣūlūn, le chah Jahan jaillissant de son lit

¹⁷⁸ *Nos ancêtres et nous*, p. 10.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 103, 167.

¹⁸⁰ *Histoires du passé*, p. 10, 30.

pour surprendre son ennemi, George Stephenson à côté d'une pompe archaïque et un patient examiné par un médecin à l'hôpital (leçon sur Florence Nightingale)¹⁸¹. Les activités de dessin étaient à limiter en 4^e année : l'enseignant pouvait en faire un usage occasionnel pour apporter une variation dans la leçon¹⁸².

L'élaboration de modèles (*'amal namādhij / model-making*) était prévue en 2^e et 3^e année. Les modèles d'argile faisaient très régulièrement leur apparition dans le programme de 2^e année : outils de pierre, vie dans les cavernes, domestication des bêtes, tissage, poterie, métallurgie, agriculture, tous ces thèmes devaient être suivis d'une période entièrement consacrée à la réalisation de modèles d'argile par les élèves¹⁸³. En 3^e année, il était recommandé à l'enseignant de continuer à proposer cette activité en variant les matériaux mis à la disposition des élèves : argile, bois, papier, tissu, roseaux et carton devaient leur permettre de reproduire la Bagdad d'al-Manşūr, les bateaux viking ou la locomotive de Stephenson¹⁸⁴.

Images et cartes

L'étape suivante, franchie en 3^e et 4^e année, consistait à transformer des matériaux visuels fournis par le professeur. Les illustrations distribuées au cours des leçons étaient destinées à être coloriées par les élèves à des fins esthétiques et cognitives. L'enseignant devait s'efforcer, à l'aide de consignes précises sur les parties de l'image à colorier, d'atteindre deux objectifs pédagogiques : vérifier que les enfants avaient « *compris* » l'illustration et les habituer à s'appuyer sur des consignes orales pour « *mettre en application des connaissances* »¹⁸⁵. Les illustrations de 3^e année représentaient notamment le chevalier Roland combattant les Arabes, le bateau de Colomb, les serviteurs de Sulaymān Şūlūn lui présentant un blessé agonisant sur un brancard, le train de Stephenson précédé d'un cavalier muni d'un drapeau rouge (en signe d'avertissement), les malades et les blessés de Crimée gisant parmi des restes de nourriture, les mêmes malheureux soignés dans des lits propres une fois l'œuvre de Florence accomplie¹⁸⁶. En 4^e année, chaque épisode étudié était accompagné d'une voire de deux

¹⁸¹ Ibid., p. 138, 149, 156, 166, 174.

¹⁸² *Histoire du Soudan*, p. 10.

¹⁸³ *Nos ancêtres et nous*, p. 10-11.

¹⁸⁴ *Histoires du passé*, p. 9, 13, 84.

¹⁸⁵ Ibid., p. 10.

¹⁸⁶ Ibid., p. 63, 84, 146, 168, 176-177. Je n'ai pas eu accès aux illustrations de 3^e année, seulement à leur description dans le manuel.

illustrations. Cependant, les activités de coloriage étaient concentrées dans deux leçons de révision, une en milieu d'année, l'autre à la fin de l'année¹⁸⁷.

Les cartes géographiques se trouvaient au cœur de la didactique de l'histoire en 4^e année. A travers des exercices de repérage et de marquage, les élèves devaient être amenés à localiser des événements et des processus historiques et ainsi, à ancrer l'histoire-passé dans le territoire soudanais. Chaque élève était supposé recevoir une carte personnelle sur laquelle il devait indiquer des noms de villes et de régions, tracer des fleuves et des voies de communication et signaler des événements historiques (victoires militaires mahdistes par exemple)¹⁸⁸. L'expansion territoriale mahdiste après la prise d'El Obeid (janvier 1883) était sensée être symbolisée par le coloriage, sur la carte, du Kordofan et du Darfour d'une seule et même couleur¹⁸⁹. Un exercice d'annotation sur cartes, sorte de dictée géographique, était prescrit dans une leçon de révision intermédiaire. Les élèves devaient par exemple indiquer la direction du nord, écrire « désert » à deux endroits appropriés de la carte, signaler le Nil blanc, le Nil bleu, le Bahr al-Ghazal et le fleuve Atbara, marquer l'emplacement de la ville ou du village où se trouvait leur école, nommer Sennar, Soba, Suakin et El Fasher, localiser l'Ouganda, indiquer par des flèches quatre voies de pénétration dans le Soudan¹⁹⁰.

A tous les niveaux du cursus, les dessins et les modèles les plus réussis, ainsi que les images coloriées et les cartes réalisées par les élèves, devaient être soigneusement conservés par l'enseignant pour être présentés dans une exposition d'histoire de fin d'année (*ma'riḍ al-ta'rīkh*)¹⁹¹.

Expression écrite

Les activités individuelles au menu des leçons d'histoire incluaient également des exercices qui mobilisaient les capacités d'expression écrite des élèves. Il s'agissait avant tout de répondre par écrit à des questions formulées oralement par le professeur. Ce type d'exercice permettait de réviser la matière étudiée jusque-là. Les élèves les plus jeunes (2^e année) devaient faire preuve de mémoire, d'imagination, de bon sens et d'une conscience

¹⁸⁷ *Histoire du Soudan*, p. 11. La liste des illustrations de 4^e année se trouve à la page 16 du manuel.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 8, 11, 35, 67.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 88.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 75-76.

¹⁹¹ *Nos ancêtres et nous*, p. 205 ; *Histoires du passé*, p. 13 ; *Histoire du Soudan*, p. 7, 11, 129.

aigue des évolutions historiques pour répondre correctement aux questions. Il leur était par exemple demandé de répondre par *oui* ou par *non* aux affirmations suivantes :

« *Avant de connaître le feu les humains mangeaient de la viande crue.* »

« *Nos lointains ancêtres furent très heureux de découvrir le feu.* »

« *Il est possible d'allumer un feu avec des arbres.* »

« *Nos lointains ancêtres portaient les mêmes vêtements que nous aujourd'hui.* »¹⁹²

Qu'elles soient ouvertes, fermées ou à choix multiples, les questions auxquelles les élèves de 3^e année étaient invités à répondre requéraient essentiellement de bonnes capacités de mémorisation et de restitution. En voici quelques exemples :

« *Au temps où le prophète fit son apparition la plus célèbre tribu de La Mecque était*
a) les Kabābīsh b) les Ḥasāniyya c) une autre tribu
(réponse : Quraysh) »

« *Observez cette image (image correspondant à l'histoire du chevalier Roland). Vous voyez ce cavalier (l'enseignant désigne Roland sur l'image) qui sonne du cor. Ecrivez le nom du pays dans lequel les événements de cette histoire se sont produits.*
(réponse: l'Andalousie) »

« *Lorsque 'Umar aperçut sa sœur et son époux en train de réciter le Coran il les tua. Est-ce vrai ?*
(Non) »¹⁹³

L'essai de typologie des questions présenté plus haut (p. 274-275) montre que les élèves de 4^e année, quant à eux, étaient appelés à effectuer des opérations de remémoration, de restitution, d'interprétation et d'évaluation pour produire les réponses souhaitées.

Une fois la série de questions achevée, l'enseignant écrivait les réponses justes au tableau noir, à l'aide desquelles chaque élève devait procéder à une autocorrection¹⁹⁴. Les Soudanais fréquentant les écoles élémentaires gouvernementales se voyaient donc offrir l'opportunité de s'autoévaluer dès le plus jeune âge.

¹⁹² *Nos ancêtres et nous*, p. 13.

¹⁹³ *Histoires du passé*, p. 17-18.

¹⁹⁴ *Ibid.* ; *Nos ancêtres et nous*, p. 14 ; *Histoire du Soudan*, p. 78.

2. En collaboration interpersonnelle ou avec toute la classe

A côté du travail personnel, des activités collectives étaient proposées, à effectuer à deux ou avec le concours de l'ensemble de la classe. Elles offraient autant d'occasions de pratiquer le travail d'équipe et de développer l'esprit de collaboration des élèves.

Produire un résumé ensemble

En 3^e et 4^e année, le processus d'apprentissage tel qu'il était envisagé par les éducateurs coloniaux s'appuyait sur l'élaboration d'un résumé à la fin de chaque leçon ou épisode enseigné. Chose intéressante, les élèves devaient participer activement à la production des résumés, c'est-à-dire qu'il leur fallait suggérer eux-mêmes les points qu'ils estimaient importants à inclure. Les pédagogues insistaient d'ailleurs sur cet aspect : « *La chose la plus importante que nous souhaitons rappeler ici est que les élèves eux-mêmes, aidés de l'enseignant, proposent les points qui résument chaque histoire.* »¹⁹⁵ En quoi consistait l'aide du professeur ? Il devait poser des questions sur les parties centrales de l'histoire afin de guider les élèves vers les points importants. Il choisissait ensuite, parmi les différentes suggestions, la réponse la plus précise, qu'il écrivait au tableau. Les élèves devaient recopier le résumé ainsi conçu dans leur cahier personnel. Cette procédure était clarifiée par un exemple concret, basé sur l'histoire de 'Ā'isha, figurant dans l'introduction au manuel de 3^e année¹⁹⁶.

Les élèves du niveau supérieur devaient non seulement proposer les points du résumé, ils devaient également venir les écrire au tableau noir. Le passage d'une année à l'autre avait des conséquences sur le niveau intellectuel et la qualité d'expression exigés des élèves. En 4^e année, il était attendu des enfants qu'ils puissent s'exprimer correctement par écrit en langue arabe, dans un langage plus élaboré que celui utilisé par leurs cadets. Alors que les résumés de 3^e année ne devaient pas dépasser quatre phrases, ceux de 4^e année étaient composés de cinq ou six phrases¹⁹⁷. Le fait que les élèves dussent prendre part à l'élaboration des résumés était sensé les aider, selon Haywood et Ṣāliḥ, à « *sélectionner les faits importants* » et à ne pas « *mélanger l'essentiel et l'accessoire* »¹⁹⁸. Cette méthode devait aussi les préparer aux leçons d'histoire de l'école intermédiaire.

¹⁹⁵ *Histoires du passé*, p. 11.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹⁷ *Histoire du Soudan*, p. 9-10.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 10.

En ce qui concerne les résumés, la manière dont les éducateurs coloniaux définissaient le rôle des élèves n'était pas dépourvue d'une certaine ambivalence. D'un côté, ils soulignaient l'importance de les laisser proposer eux-mêmes les points à inclure dans le résumé. D'un autre côté, ils attendaient de l'enseignant qu'il réussisse à faire dire les « choses justes » aux élèves. En effet, Haywood et Ṣālīḥ expliquaient avoir inclus dans le manuel de 4^e année un résumé à la fin de chaque histoire, de sorte à ce que le professeur puisse poser les questions qui permettraient aux élèves d'en « *déduire exactement les mêmes phrases* »¹⁹⁹. Il y avait donc une seule façon correcte de résumer un épisode historique, celle des éducateurs.

Révisions collectives

Les résumés procédaient déjà d'une démarche de révision de la matière. Or ils servaient de support à d'autres exercices de révision collectifs. Il y en avait deux types. Le premier impliquait une collaboration interpersonnelle et une évaluation entièrement assumée par les élèves, sans intervention de l'enseignant. Tel était l'exercice, qui permettait de réviser un grand nombre d'épisodes historiques : les élèves relisaient les résumés dans leurs cahiers et préparaient deux questions par histoire. Ils devaient ensuite, par groupe de deux, se poser des questions les uns aux autres²⁰⁰.

Le second exercice consistait en une discussion générale sur la base des résumés. Une fois que les élèves avaient relu leurs résumés, l'enseignant choisissait un point / une phrase tiré(e) d'un résumé et lançait une discussion (*munāqasha*) collective sur les facteurs à l'origine de l'événement en question²⁰¹. Les exemples figurant dans le manuel de 4^e année indiquent qu'il s'agissait d'initier, non pas une discussion animée par différents points de vue, mais une simple restitution de la matière enseignée. En effet, les élèves étaient invités à « recracher » le plus précisément possible les connaissances qu'ils avaient acquises au cours des leçons. Ils étaient ensuite corrigés par l'enseignant²⁰². L'exercice demandait néanmoins d'importantes capacités de mémorisation, de compréhension, de synthèse et d'expression, puisque les réponses devaient être construites et cohérentes. Si un élève répondait par une série de phrases décousues, affirmaient Haywood et Ṣālīḥ, l'échec devait être attribué à l'enseignant plutôt qu'à l'élève²⁰³.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ *Histoires du passé*, p. 19 ; *Histoire du Soudan*, p. 131.

²⁰¹ *Histoires du passé*, p. 21 ; *Histoire du Soudan*, p. 79, 131.

²⁰² *Histoire du Soudan*, p. 79, 131.

²⁰³ Ibid., p. 130.

Les révisions de la matière historique devaient également s'appuyer sur des exercices collectifs plus ludiques. Les devinettes pouvaient efficacement répondre à cet impératif. Un élève prenait la parole devant la classe et racontait une anecdote relative à un personnage historique. Ses camarades devaient deviner à quel personnage il faisait référence²⁰⁴.

Jouer l'histoire : pièces de théâtre et mises en scène

L'activité collective qui concentrait le plus large éventail de compétences tout en permettant aux élèves de s'approprier l'histoire-passé était incontestablement les pièces de théâtre. Prescrites à tous les niveaux du cursus élémentaire, elles étaient destinées à être représentées devant les pères des élèves, à l'occasion de la « *journée des pères* [yawm al-ābā'] »²⁰⁵ organisée à la fin de l'année scolaire. Ces spectacles contribuaient probablement à valoriser le travail des élèves et de l'enseignant d'une part, à intégrer les parents dans la vie scolaire d'autre part. Nous suggérons d'envisager les pièces de théâtre comme une activité « totale » dans la mesure où elles rassemblaient l'ensemble des aspects narratifs, cognitifs, ludiques et affectifs qui caractérisaient les différentes modalités de transmission et d'apprentissage de l'histoire scolaire soudanaise. Jouer l'histoire-passé, c'était se mettre dans la peau des acteurs historiques – qu'ils soient *nôtres* ou *autres* – le temps de plusieurs périodes, de la répartition des rôles à la représentation finale en passant par les répétitions. Nous proposons d'examiner successivement les pièces de théâtres les plus importantes de chaque année scolaire pour, d'une part, mettre en évidence leur caractère « total » et, d'autre part, signaler les continuités et les différences entre les années²⁰⁶.

2^e année

Intitulée « le jeu des ancêtres » (*lu'bat al-ajdād*), la pièce prévue en 2^e année était répartie sur trois périodes étalées sur l'année scolaire. Son objectif principal était d'ordre didactique : rejouer l'histoire des découvertes et inventions humaines permettait aux élèves de réviser la matière historique à intervalles réguliers. Avant d'expliquer aux enfants le déroulement de la pièce, l'enseignant devait rappeler que les diverses découvertes et inventions avaient eu lieu dans un certain ordre et à des périodes différentes. C'était l'occasion de leur inculquer un sens de la profondeur du temps historique, tout en établissant une corrélation directe entre le lointain (époque des découvertes) et le méconnu (il était impossible de situer les découvertes

²⁰⁴ Ibid., p. 179-180.

²⁰⁵ *Histoires du passé*, p. 186.

²⁰⁶ Les manuels des trois années comportaient une pièce de théâtre centrale, qui demandait un sérieux travail de préparation, et plusieurs petites mises en scène plus ponctuelles.

précisément dans le temps et l'espace). Le « jeu des ancêtres », devait indiquer l'enseignant à la classe, « *nous montre comment nos lointains ancêtres ont transmis les découvertes à leurs descendants* »²⁰⁷. En réalité il permettait de mettre en avant l'utilité de chaque découverte/invention et de symboliser physiquement la transmission intergénérationnelle.

Sept groupes de quatre enfants devaient être formés. Hormis le premier groupe, les autres groupes se voyaient chacun attribuer une découverte :

1) premiers ancêtres	-
2) inventeurs du feu	munis de bâtons
3) inventeurs des outils de pierre	munis d'un couteau de pierre
4) hommes des cavernes	vêtus d'habits en peau/cuir
5) inventeurs de la domestication	munis d'un âne
6) inventeurs de l'agriculture	munis d'épis de sorgho
7) inventeurs du tissage	munis d'un métier à tisser

Le chef de chaque groupe représentait l'inventeur premier, ses camarades les générations suivantes. Les notions de leadership et de transmission étaient centrales dans la pièce. Le chef était chargé d'apprendre un petit texte au sujet de son invention (ou de son mode de vie), par exemple :

« Nous sommes vos ancêtres les plus anciens. Nous mangeons des plantes et des fruits, nous chassons parfois les bêtes de nos mains nues. La nuit nous nous réfugions sous les arbres afin de nous protéger du froid et de la pluie. Nous souffrons constamment du froid, de la faim et de la misère. »

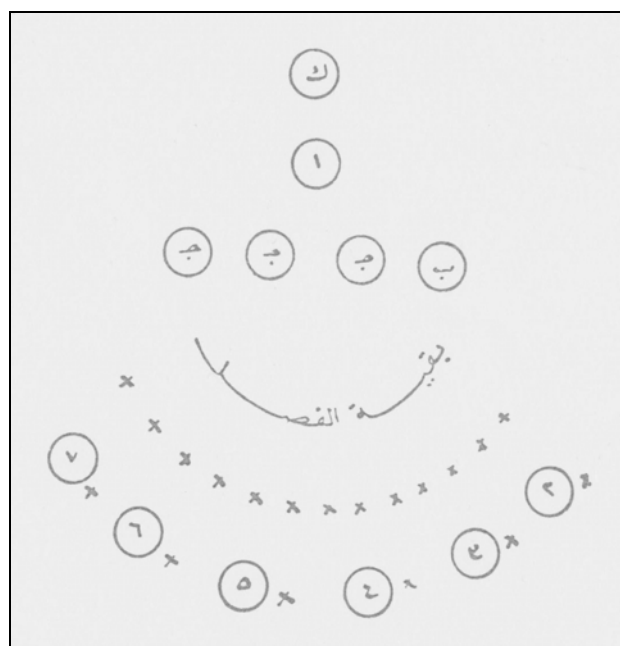
ou encore :

*« Nous avons vécu après nos premiers ancêtres. Nous sommes parvenus à allumer le feu grâce à deux bâtons. Cette invention nous permet de nous protéger des bêtes sauvages et du froid. »*²⁰⁸

²⁰⁷ *Nos ancêtres et nous*, p. 73.

²⁰⁸ Ibid.

Un enfant muni d'une boîte d'allumettes symbolisait le présent et le reste de la classe servait de public. Le déroulement de la pièce était décrit de façon très précise. Le chef du premier groupe arrivait sur scène, déclamait son texte puis s'étendait sur le sol pour symboliser sa propre mort. Ses compagnons le rejoignaient un par un, s'étendant à leur tour sur le sol (« jusqu'à ce qu'ils meurent tous »²⁰⁹). Le groupe suivant procédait de la même manière, à la différence que le chef devait, avant de « mourir », transmettre l'objet symbolisant l'invention à son camarade. Celui-ci passait l'objet à son prochain et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les membres du groupe soient étendus sur le sol. Tous les groupes jouaient l'apparition et la transmission de leur invention en se positionnant à chaque fois derrière le groupe précédent. La configuration de l'espace de la scène était planifiée avec précision et logique de sorte à exprimer l'écoulement du temps. L'enfant symbolisant le présent (ك) sur le schéma) devait se placer tout au fond de la scène. Chaque nouvelle rangée d'ancêtres se rapprochait de lui, symbolisant la succession des générations. Le temps était ainsi spatialisé, matérialisé par une distance physique visible au sol. Le schéma qui accompagnait les instructions textuelles (fig. 23) indiquait précisément le positionnement des acteurs :



Légende :

ك garçon avec boîte d'allumettes

أ 1^{er} groupe

ب chef du 1^{er} groupe

مفتاح : -
 (ك) الولد الذي يحمل صندوق الكبريت :
 (أ) الجمعية الأولى .
 (ب) رئيس الجمعية الأولى .

Figure 23 : Schéma spatial du « jeu des ancêtres » (*Nos ancêtres et nous*, p. 77).

²⁰⁹ Ibid., p. 76.

Quelques remarques d'ordre pratique complétaient les instructions au professeur. Il était difficile de faire passer l'âne d'un élève à un autre, c'est pourquoi les éducateurs coloniaux conseillaient de réserver l'animal vivant au chef de groupe. Ses camarades pouvaient faire circuler une image d'âne de l'un à l'autre. La propension enfantine à l'impatience était aussi prise en compte. Il avait été « *remarqué* » – sans doute dans les classes expérimentales – que les élèves avaient de la peine à rester étendus durant toute la durée de la pièce. Ils devaient donc être autorisés à s'asseoir ou à retourner carrément à leur place²¹⁰. Telles étaient les solutions pragmatiques que les pédagogues suggéraient pour résoudre de potentiels problèmes techniques.

Tout cela constituait le « premier jeu des ancêtres » à réaliser au tiers de l'année scolaire. Quelques leçons plus tard, le « second jeu des ancêtres » consistait à rejouer le premier jeu en y ajoutant les découvertes et inventions plus tardives, étudiées plus récemment avec les élèves : poterie, métallurgie, commerce et écriture. Les éducateurs coloniaux recommandaient à l'enseignant de sélectionner les mêmes élèves que la première fois pour former les sept premiers groupes²¹¹. Au prix d'une certaine redondance et du risque d'ennuyer les enfants, ils cherchaient probablement à faciliter la tâche de tous, enseignant et élèves. Un schéma spatial analogue au premier figurait dans les explications²¹².

Le « troisième jeu des ancêtres », voué à être présenté à la journée des pères ou à la fête de fin d'année de l'école, reprenait la même logique. Y étaient ajoutés des fabricants de papier, des acteurs découvrant le café, les inventeurs de l'imprimerie ainsi qu'un présentateur. Ce dernier était joué par un élève non déguisé qui s'adressait aux spectateurs en dialecte soudanais :

*« Chers pères de mes frères, que la paix et la miséricorde de Dieu soit avec vous. Nos lointains ancêtres ont fait de nombreuses découvertes qui nous facilitent la vie et nous permettent de satisfaire nos besoins vitaux sans aucune peine. N'étaient ces sublimes découvertes nous ne profiterions pas d'une vie heureuse comme nous le faisons aujourd'hui. N'étaient leurs efforts et leur réflexion notre vie serait misérable, semblable à celle des bêtes. C'est pourquoi nous exprimons notre **profonde reconnaissance** à l'endroit de nos ancêtres. Nous allons à présent assister à une représentation de ces différentes découvertes (...) »*²¹³

²¹⁰ *Nos ancêtres et nous*, p. 77.

²¹¹ *Ibid.*, p. 127.

²¹² *Ibid.*, p. 128.

²¹³ *Ibid.*, p. 197-198.

L'idée d'une dette envers le passé, le besoin d'exprimer un sentiment de gratitude à l'égard des ancêtres, était explicitement formulé face aux élèves et à leurs parents. La troisième version du jeu des ancêtres différait des précédentes sur trois points essentiels :

- (1) elle était présentée à un public extrascolaire, parents et/ou visiteurs de l'école
- (2) le texte de chaque groupe prenait la forme d'un poème de quatre vers rimés, tel celui-ci sur le commerce :

« <i>Nous avons inventé le commerce</i>	<i>Et avons connu les gains et les pertes</i>
<i>Notre système était celui de l'échange</i>	<i>Sans paroles ni querelles</i>

[naḥnu al-ladhīn bada'ū' al-tijāra	wa-'arafū' al-arbāḥ wa-l-khasāra
kana al-nizām 'indanā al-mubādala	bi-lā kalām wa-bi-lā mujādala] » ²¹⁴

- (3) le présentateur intervenait après la performance de chaque groupe pour remercier les inventeurs à l'aide de deux vers, que les spectateurs étaient invités à reprendre en chœur :

« <i>Merci à eux, ils ont accompli un bienfait</i>	<i>Ils ont réalisé une chose admirable pour nous</i>
[shukran lahum qad aḥsanū' ṣanī'an	wa-awjadū' shay'an lanā badī'an] » ²¹⁵

De cette manière, acteurs et spectateurs étaient amenés à exprimer d'une seule voix leur reconnaissance vis-à-vis de leurs ancêtres imaginés.

3^e année

En 3^e année, les éducateurs coloniaux assignaient à la pièce de théâtre « le jeu du temps » (*lu'bat al-zaman*) des objectifs didactico-pédagogiques et moraux bien précis. Ceux-ci étaient détaillés dans le manuel. Il s'agissait tout d'abord d'effectuer une révision générale de la matière. Deuxièmement, la pièce permettait d'illustrer un « *fait essentiel incontournable* [ḥaqīqa hāmma lā budda an ya'rifūhā] »²¹⁶, à savoir que la grandeur des hommes était immortalisée dans les pages de l'histoire et qu'il incombait à chaque individu (« *chacun de nous* ») d'accomplir une œuvre qui serait souvenue à la postérité. Troisièmement, la pièce

²¹⁴ *Nos ancêtres et nous*, p. 204.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 200, 201.

²¹⁶ *Histoires du passé*, p. 186.

donnait un espace d'expression aux enfants. Enfin, elle pouvait servir de spectacle à l'occasion de la journée des pères ou à toute autre occasion²¹⁷. Outre l'utilité didactique de la pièce, Haywood et Ṣālīḥ réaffirmaient la valeur morale de l'histoire, au sens où elle devait guider l'attitude des individus face à la vie. Les pédagogues se faisaient les tenants d'une morale de l'effort, caractéristique de l'éthique protestante anglo-saxonne : *si l'on veut et si l'on se donne de la peine l'on peut*. Le « jeu du temps » venait célébrer ce principe sur un mode ludique.

La pièce, qui nécessitait au moins deux périodes de préparation (présentation, distribution et apprentissage des rôles, répétitions générales), devait se dérouler à l'extérieur de la classe. Le personnage principal incarnait le Temps (*al-zaman*) sous la forme d'un vieux sage à la mine grave et à la barbe foisonnante. Assis sur une chaise, il feuilletait les pages d'un énorme ouvrage posé devant lui. Il était accompagné d'un serviteur idiot aux manières burlesques, habillé de vêtements colorés, qui prenait plaisir à imiter les gens et à se moquer d'eux. Parmi les personnages historiques étudiés au cours de l'année, douze devaient être retenus pour figurer dans la pièce. Haywood et Ṣālīḥ suggéraient les rôles suivants²¹⁸ :

1. ʿUmar	habillé en chef arabe, un feuillet à la main
2. Ṭāriq et Mūsā	habillés en soldats et munis d'une épée
3. Roland	vêtu d'un habit de cavalier, muni de son cor
4. Al-Manṣūr	vêtu d'une tunique somptueuse, muni d'un modèle de Bagdad
5. Alfred + Chef viking	vêtu d'un habit court et muni d'un instrument de musique habillé comme dans le récit, longues moustaches blondes
6. Gouverneur fatimide + Commerçant	porte un habit noir et un long chapelet porte l'habit arabe ordinaire (<i>al-ziyy al-ʿarabī al-ʿādī</i>)
7. Guillaume Tell	vêtements courts + arc + flèche + pomme ou autre objet
8. Ibn Baṭūṭa	porte une tunique ordinaire
9. Christophe Colomb	muni d'un modèle de bateau
10. Sulaymān Ṣūlūn	habillé en cheikh arabe
11. Chah Jahan + Mumtāza son épouse	tient dans la main une image colorée du Taj Mahal habillée d'un vêtement de femme
12. George Stephenson	vêtu d'un long pantalon et d'une veste + modèle de locomotive

²¹⁷ Ibid. Les élèves pouvaient par exemple inviter une autre classe à venir voir leur performance.

²¹⁸ Ibid., p. 187-188. L'enseignant était relativement libre quant au choix des personnages.

Nous pouvons observer que cette sélection conservait la sélection initiale des huit personnages fortement recommandés par les rédacteurs du manuel (en **bleu** dans la liste), avec quatre personnages « facultatifs » supplémentaires. A l'exception de Mumtāza, qui représentait un personnage mineur, aucun des personnages féminins au programme des leçons (‘Ā’isha, Florence) ne figurait dans la liste.

La pièce débutait par une intervention du personnage principal (le Temps) :

*« Je suis votre père le Temps. Je consigne tous les actes des hommes dans mon livre. Il se trouve parmi eux de grands hommes qui ont accompli des œuvres splendides et des criminels qui ont été condamnés pour leurs péchés ! Quant aux gens ordinaires je n'en ai rien à faire... »*²¹⁹

Les personnages prétendant au titre de grandeur se présentaient tour à tour devant le grand juge de l'humanité afin de lui prouver qu'ils méritaient bel et bien ce titre. Après les avoir vus exposer leurs œuvres ou leurs exploits, le Temps décidait si oui ou non il leur accordait le titre de « grand personnage historique ». Le cas échéant (tous les personnages excepté Mūsā), il les invitait à prendre place sur les chaises disposées autour de lui. Cette pièce de théâtre avait tout d'une version sécularisée du jugement dernier. Ce n'était pas Dieu qui jugeait les hommes à travers leurs actes, c'était le Temps. Près de lui, point de jardin paradisiaque, mais un espace (la « salle de la grandeur ») qui symbolisait l'éternité, où le souvenir des « grands hommes » pouvait se déployer à la postérité. Comme dans le « jeu des ancêtres », un refrain rythmait la performance des élèves tout en entraînant les spectateurs dans une posture de témoins admiratifs si ce n'est reconnaissants. A la fin de l'intervention de chaque personnage, le public était invité à entonner les vers suivants :

*« A l'instar du temps **nous** sommes témoins Sur le front de l'éternité ta mémoire est louée
[shahada al-zamān wa-naḥnu ayḍan nashhad lak fī jabīn al-dahr dhikrā tuḥmad] »*²²⁰

²¹⁹ *Histoires du passé*, p. 188-189.

²²⁰ *Ibid.*, p. 188.

4^e année

Couronnant le cycle d'études élémentaires, la pièce de théâtre de 4^e année se distinguait par le fait qu'elle était construite sur une véritable intrigue. Les éducateurs coloniaux avaient opté pour la chute d'El Obeid aux mains des Mahdistes (1883), un épisode qui permettait de réviser la partie « *la plus importante du programme...la Mahdiyya* »²²¹. Là encore, la pièce devait permettre aux élèves de pratiquer leur expression orale et de donner une forme vivante aux connaissances historiques acquises en classe²²². Cependant, elle devait aussi remplir une fonction d'un tout autre ordre, qui n'était pas entièrement reconnue comme telle dans le manuel : celle d'apporter une justification morale aux événements historiques. L'un des actes de la pièce « *insist[ait] sur la culpabilité du gouverneur [ottomano-égyptien] du Kordofan pour ne pas qu'on dise que 'sac de foul' [surnom du gouverneur] fut tué injustement [par les Mahdistes].* »²²³

Le choix de monter une pièce sur le thème de la chute d'El Obeid n'était certainement pas anodin. Il pouvait sans doute faire l'objet d'un consensus parmi les pédagogues britanniques et soudanais, dans la mesure où le anti-héros de la pièce était incarné par le gouverneur ottomano-égyptien Muḥammad Sa'īd. Nombreux étaient les Britanniques et les Soudanais qui, tout au long du Condominium, partageaient une vision extrêmement négative du régime ottomano-égyptien de Mehmet Ali et de ses successeurs. En même temps qu'elle le renforçait, cette vision se nourrissait d'un sentiment de méfiance et d'hostilité à l'égard des revendications égyptiennes contemporaines sur le Soudan²²⁴. En tant qu'événement historique, la chute d'El Obeid risquait moins de susciter la controverse que, par exemple, la chute de Khartoum. Celle-ci avait en effet opposé directement et de manière dramatique, les Mahdistes soudanais et le général Gordon, héros sacré dans la mémoire des Britanniques du Soudan.

Une vingtaine d'élèves étaient invités à endosser les rôles des différents personnages. Un certain nombre d'élèves se retrouveraient inévitablement laissés de côté. Qu'à cela ne tienne ! Haywood et Ṣāliḥ suggéraient à l'enseignant d'en faire une petite leçon de morale : comme dans la vie réelle, il n'était pas donné à tous de jouer un rôle important en même temps. Les

²²¹ *Histoire du Soudan*, p. 181.

²²² *Ibid.*, p. 181-182.

²²³ *Ibid.*, p. 182.

²²⁴ Les conceptions négatives vis-à-vis du gouvernement ottomano-égyptien (vu comme un régime oppressif en matière de traite des esclaves et de politique fiscale) étaient alimentées par des récits de voyageurs européens, des traditions populaires soudanaises et des ouvrages historiques produits durant le Condominium. Sur les perceptions européennes du régime ottomano-égyptien de 1850 à 1880 cf. HERSCH I., 2006.

élèves « lésés » pouvaient être chargés des décors, des costumes et du maquillage²²⁵. Comme en 3^e année, le montage de la pièce requérait au moins deux périodes pour la distribution, l'explication et la pratique des rôles.

La pièce comportait cinq actes :

- I. Le gouverneur en conseil
- II. Le conseil de l'Imām le Mahdī
- III. Le gouverneur se promène en ville
- IV. La comparution de Muḥammad Sa'īd devant l'Imām le Mahdī
- V. L'exécution de Muḥammad Sa'īd

Les personnages principaux étaient, du côté ottomano-égyptien :

- Muḥammad Sa'īd Pasha, gouverneur du Kordofan
- Aḥmad Bey Daf'allāh, adjoint du gouverneur, Soudanais d'origine
- le maire ('*umda*) d'El Obeid
- Elias Pasha Ambrīr, chef des marchands d'El Obeid
- Muḥammad Bey Iskandar, officier de l'armée

Et du côté mahdiste :

- le Mahdī Muḥammad Aḥmad
- le Khalīfa 'Abdullāhi
- 'Abd al-Raḥman al-Nujūmī
- Ḥamdān Abū 'Anja
- le juge Aḥmad (*qāḍī al-Islām*)
- wad Sulaymān, trésorier des finances mahdistes (*amīn bayt al-māl*)

La pièce de théâtre décrivait les camps mahdiste et ottomano-égyptien avant la prise d'El Obeid. Elle racontait comment le gouverneur de la ville, Muḥammad Sa'īd, avait fini par capituler face au siège mahdiste. Il avait comparu devant le Mahdī, avait d'abord été gracié, puis avait été condamné à mort pour mensonges et actes de trahison : non seulement avait-il nié posséder certaines richesses, mais encore avait-il continué à soutenir le régime ottomano-égyptien en lui fournissant secrètement des informations²²⁶.

²²⁵ *Histoire du Soudan*, p. 182-183.

²²⁶ *Ibid.*, p. 187-208.

Le scénario reflétait une optique pro-mahdiste saillante et une condamnation virulente du régime ottomano-égyptien, incarné par Muḥammad Saʿīd. De nombreux éléments révèlent ce positionnement politico-idéologique. En premier lieu, le descriptif des rôles, moins détaillé pour les personnages mahdistes que pour les Ottomano-Egyptiens, présupposait que l'enseignant et les élèves connaissaient les premiers beaucoup mieux que les seconds²²⁷. En second lieu, le mouvement mahdiste était qualifié de « *puissance supérieure* [aux forces ottomano-égyptiennes] *militairement, numériquement et mentalement* »²²⁸. En troisième lieu, les personnages du Mahdī et de Muḥammad Saʿīd étaient opposés par un ensemble de caractéristiques politiques, culturelles, sociales et morales.

Le Mahdī était indigène, Muḥammad Saʿīd étranger. Leurs costumes respectifs (tunique et turban contre costume et fez) attestaient de cette différence. Le Mahdī était modeste, il tenait conseil à même le sol sur des peaux de chèvres. Il était doté d'une multitude de qualités morales. Sa barbe taillée, le Coran qu'il tenait à la main et ses fréquentes références à la foi reflétaient sa piété. Il avait adopté une attitude compatissante à l'égard des habitants d'El Obeid, qu'il considérait comme ses malheureux « *compatriotes* [abnā' waṭanī] »²²⁹. Le Mahdī savait faire preuve de bienveillance : il avait continué à accorder un traitement honorable à des prêtres catholiques (Ohrwalder et Bonomi) malgré leur refus de se convertir à l'Islam. Sa miséricorde était immense : il avait commencé par faire grâce à Muḥammad Saʿīd et à son adjoint, des hommes qu'il estimait être des « *criminels* [mujrimūn] »²³⁰, malgré l'avis du juge en faveur de la peine capitale. Il était doué de patience et de sagesse, rappelant à ses commandants militaires que la guerre ne consistait pas uniquement à faire usage de la force brute, mais également à inventer des stratagèmes qui requéraient prudence et réflexion²³¹.

Muḥammad Saʿīd incarnait l'antithèse du Mahdī, le modèle de l'antihéros. Son surnom « sac de fèves » (*jirāb al-fūl*) dénotait ses défauts physiques et moraux : il était obèse, stupide et borné. Il refusait obstinément de rendre la ville alors que les habitants y mourraient de faim, assiégés par les forces mahdistes. Il tenait conseil dans une salle meublée, somptueuse, ignorant les souffrances de ses sujets²³². Affamés, ceux-ci le haïssaient. Le gouverneur avait

²²⁷ Ibid., p. 184-185. A titre d'exemple, il n'était pas précisé qui était Muḥammad Aḥmad, le Khalīfa ʿAbdullāhi, ʿAbd al-Rahman al-Nujūmī ou Ḥamdān Abū ʿAnja.

²²⁸ Ibid., p. 183.

²²⁹ Ibid., p. 191.

²³⁰ Ibid., p. 199, 202.

²³¹ Ibid., p. 204.

²³² Ibid., p. 187.

découvert cette triste vérité en se promenant déguisé dans les rues de la ville. Un homme ne demandait qu'à accueillir le Mahdī, un autre disait vouloir attaquer et tuer Muḥammad Saʿīd dans son palais²³³. Une fois aux mains des Mahdistes, le gouverneur avait nié l'existence de sa fortune. Plus grave, il avait poursuivi sa collaboration avec le régime ottomano-égyptien. Le *qāḍī* mahdiste avait appelé à le pendre, le qualifiant d'« *ingrat, d'espion, d'ennemi juré de l'Islam et du Soudan* [ʿaduw ladūd li-l-Islām wa-l-Sūdān] »²³⁴. Informé du châtement terrible qui l'attendait, Muḥammad Saʿīd avait finalement reconnu avoir été guidé par sa cupidité²³⁵. La représentation négative du régime ottomano-égyptien ne se limitait pas au gouverneur du Kordofan. Dans la bouche d'Abū ʿAnja l'ensemble des fonctionnaires du régime n'étaient autres que des « *criminels infidèles* [kafara mujrimīn] », serviteurs du « *maudit Satan* [al-shayṭān al-rajīm] »²³⁶. De l'avis du Mahdī, l'occupation ottomano-égyptienne du Soudan avait été synonyme de dictature, d'oppression et de corruption.

La position de l'adjoint du gouverneur du Kordofan soulevait un problème intéressant. En tant que Soudanais au service du régime ottomano-égyptien, Aḥmad Bey Dafʿallāh était accusé d'avoir agi contre sa patrie (*waṭan*). Le juge mahdiste estimait qu'il méritait d'être lapidé pour ce crime²³⁷. Dafʿallāh avait répliqué avoir accompli son « *devoir* » en tant que fonctionnaire du gouvernement et œuvré pour le bien de son pays (*bilād*). Le conflit d'allégeances auquel il devait faire face se traduisait, dans le script de la pièce, par un usage différencié des termes *waṭan* et *bilād*. Le premier était la patrie, la terre où il était né, la culture dans laquelle il avait grandi, la nation (au sens de communauté politique) à laquelle il appartenait. Le second évoquait plus le pays (au sens géographique) que le sentiment d'appartenance à une société spécifique. A l'accusation de trahison du *waṭan* Dafʿallāh avait répondu par les nécessités de sa profession qui, selon lui, ne contredisaient pas les intérêts du *bilād*. Le fait que lui-même n'employait pas le terme *waṭan* signalait implicitement qu'il n'avait pas servi sa patrie comme il aurait dû le faire. Son attitude traîtresse lui valait d'être mis à mort²³⁸.

²³³ *Histoire du Soudan*, p. 196-197. Notons que les affamés d'El Obeid s'exprimaient en dialecte soudanais tandis que tous les autres personnages parlaient l'arabe littéraire (*fuṣṣḥā*). La dimension linguistique était ainsi employée par les rédacteurs du manuel pour indiquer un phénomène de stratification socio-culturelle.

²³⁴ Ibid., p. 206.

²³⁵ Ibid. Pour une raison obscure, le dernier acte de la pièce (V), qui devait mettre en scène la mise à mort du gouverneur ottomano-égyptien, n'apparaissait pas dans le manuel (édition de 1957). La pièce se terminait sur les préparatifs des Mahdistes en vue de la bataille de Shaykān (p. 208).

²³⁶ Ibid., p. 203-204.

²³⁷ Ibid., p. 202.

²³⁸ Ibid.

En dépit des différences en termes de sujet et de structure narrative, les pièces de théâtre des trois années d'enseignement élémentaire d'histoire convergeaient sur le plan moral. Il y avait une progression sous-jacente dans les modèles comportementaux cultivés successivement dans chaque pièce. En 2^e année, les élèves se trouvaient encouragés à éprouver un sentiment de gratitude à l'égard de leurs lointains ancêtres. Arrivés en 3^e année, ils découvraient qu'ils pouvaient, à la sueur de leur front, devenir des grands hommes de l'histoire. Ainsi viendrait leur tour de contribuer au progrès de l'humanité. En 4^e année, enfin, les jeunes Soudanais jouaient le combat victorieux des indigènes contre l'occupation étrangère, avec pour objectif ultime la libération de la patrie. Le message des pièces de théâtre se politisait avec les années, tout en préservant une importante dimension morale.

D. Le processus éducatif sous le regard de l'inspecteur

Les concepteurs des manuels d'histoire espéraient que leurs prescriptions didactiques et pédagogiques seraient mises en œuvre sur le terrain. Ils disposaient d'un instrument pour le vérifier, l'inspection des leçons d'histoire. Ils avaient préparé, à l'attention des inspecteurs, des fiches techniques qui définissaient les contours de leur tâche. Destinées à les guider dans leur travail, une série de questions très précises figuraient à la fin des manuels pour enseignants²³⁹. Le rôle de l'inspecteur était d'évaluer le travail de l'enseignant et des élèves sur la base de situations d'enseignement réelles et des productions visuelles, plastiques et textuelles visibles dans la classe. A la fois juges et acteurs du processus éducatif, les inspecteurs prodiguaient des conseils aux enseignants et rédigeaient des rapports d'évaluation. Seul leur travail permettait de s'assurer de l'application concrète du nouveau programme. Dans les premières années des réformes, l'inspection servait aussi à évaluer la pertinence des nouveaux enseignements pour les élèves des différentes régions du Soudan²⁴⁰.

Notre corpus documentaire ne comporte aucun rapport spécifique sur les leçons d'histoire dispensées dans le Soudan des années 1950 ou 1960. Les rapports généraux de Haywood et les impressions compilées par Griffiths nous éclairent néanmoins sur le dispositif d'inspection et les situations d'enseignement réelles du début des années 1950. C'est par cet aspect que nous entamerons la discussion, pour nous concentrer ensuite sur les objets et les modalités de l'évaluation telle qu'elle était prescrite par les éducateurs coloniaux.

²³⁹ *Nos ancêtres et nous*, p. 205-207 ; *Histoires du passé*, p. 197-200 ; *Histoire du Soudan*, p. 209-212.

²⁴⁰ AL-AMĪN 'U. A., 2007² (2005), p. 131.

1. L'instauration d'une routine de l'inspection

A partir de 1936, les éducateurs de Bakht er Ruda mirent en place un processus d'inspection qui devint, le temps passant, une véritable « *routine* »²⁴¹. Une tournée des écoles élémentaires du Nord-Soudan était organisée chaque année au moment de la fermeture de l'Institut pédagogique, juste avant la période des vacances scolaires. Vers la fin des années 1940, entre 15 et 20 inspecteurs de Bakht er Ruda effectuaient, par paires, des tournées de trois ou quatre semaines chaque année. Ce dispositif permettait au personnel de l'Institut pédagogique de visiter la moitié des écoles élémentaires à chaque fois²⁴².

L'inspection comportait plusieurs étapes et aspects. Les visites des écoles étaient planifiées en coordination avec les différents acteurs concernés (équipes pédagogiques chargées des réformes des programmes, PEO, inspecteurs, directeurs d'école). Etaient définis les points à vérifier, à soulever ou à souligner par les inspecteurs lors de leur tournée. Munis des instructions de leurs collègues et/ou supérieurs (présentées en annexe des manuels pour enseignants), les inspecteurs partaient sur le terrain. Chaque paire devait rester de deux à quatre jours dans la même école pour couvrir la totalité ou du moins la majorité des matières enseignées. En outre, ce laps de temps permettait d'assister à des leçons dans une atmosphère « *presque normale* »²⁴³. Il était en effet difficile de produire une évaluation fiable en se basant uniquement sur la visite du premier jour, moment où les enseignants et les élèves modifiaient plus particulièrement leur comportement en présence d'un inspecteur.

Dans un premier temps, la forme que devait idéalement prendre l'évaluation des inspecteurs n'était pas si claire dans l'esprit des pédagogues coloniaux. Ceux-ci voulaient éviter, selon Griffiths, de faire pleuvoir sur l'Institut et le ministère des rapports interminables qui ne seraient jamais lus plus d'une fois. En outre, ils rechignaient à l'idée d'antagoniser des enseignants expérimentés en les soumettant à la critique d'inspecteurs plus jeunes : les rapports de ceux-ci ne restaient jamais bien longtemps confidentiels²⁴⁴. Les éducateurs coloniaux finirent par trouver une formule qui prenait en compte ces différentes contraintes. Chaque directeur d'école tenait un registre dans lequel les inspecteurs notaient des points positifs et des suggestions d'amélioration, en évitant toute référence personnelle à des

²⁴¹ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 71.

²⁴² Ibid., p. 70. Chaque école faisait donc l'objet d'une inspection pédagogique tous les deux ans en moyenne. Plus fréquentes, les visites du PEO se concentraient sur les questions administratives et budgétaires. Cf. Ministry of Education, 1951(b), p. 2.

²⁴³ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 71.

²⁴⁴ Ibid.

individus. Ce registre en langue arabe était mis à la disposition des visiteurs, qu'ils soient affiliés à l'administration provinciale ou à l'Institut pédagogique. Seuls les inspecteurs expérimentés (*senior*) pouvaient envoyer une note privée au PEO au sujet de l'école et d'enseignants spécifiques. Après les vacances d'été, les inspecteurs remettaient à l'Institut pédagogique un bref rapport pour chaque école visitée et pour chaque matière inspectée. Ces rapports étaient ensuite exploités par les éducateurs chargés de réformer les programmes scolaires et d'assurer la formation continue des enseignants²⁴⁵.

L'étendue du territoire soudanais et les difficultés de communication compliquaient le travail des inspecteurs/inspectrices, comme le soulignait Ina Beasley dans son ouvrage. Selon la directrice de l'enseignement féminin, il était souvent ardu de planifier une tournée dans des écoles très éloignées les unes des autres à une époque où trains et bateaux fonctionnaient à raison d'une ou deux fois par semaine. Il était donc difficile de visiter régulièrement des enseignants isolés et inexpérimentés qui, plutôt que d'être critiqués, auraient eu besoin d'être soutenus par les éducateurs²⁴⁶.

Les tournées que Griffiths effectua lui-même dans des écoles élémentaires du Nord-Soudan entre 1945 et 1950 l'amènèrent à tirer un bilan provisoire des réformes éducatives. Les nouveaux programmes étaient progressivement adoptés. Les pratiques didactiques et pédagogiques s'étaient transformées : les leçons ne consistaient plus à répéter passivement des énoncés pour les mémoriser. Les enseignants faisaient preuve d'un plus grand professionnalisme et d'une capacité autocritique réflexive sans précédent. Cependant, les progrès n'étaient pas les mêmes partout. Selon le directeur de l'Institut pédagogique, l'« *ancienne platitude uniforme* [old flat sameness] » avait fait place à de grandes variations d'une école à une autre, surtout en termes de qualité d'enseignement²⁴⁷.

²⁴⁵ Ibid., p. 72.

²⁴⁶ BEASLEY I., 1922, p. 385. Le commentaire de Beasley concernait l'enseignement féminin. Elle notait cependant une amélioration à la fin des années 1940 grâce à l'effectif accru des inspectrices anglaises et soudanaises et l'attribution de véhicules motorisés à certaines d'entre elles (p. 386). Il ne fait aucun doute que les moyens financiers et matériels mis au service de l'enseignement masculin dépassaient largement ceux de l'enseignement féminin (cf. SANDERSON L. P., 1975(b), p. 229 ; SANDERSON L. P., 1993, p. 177). Les collègues masculins de Beasley rencontraient donc certainement moins de problèmes techniques.

²⁴⁷ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 80.

2. L'évaluation de la performance de l'enseignant d'histoire

En ce qui concerne l'histoire scolaire, les éducateurs coloniaux prescrivaient une évaluation à deux visages. Il s'agissait, d'un côté, d'évaluer la performance de l'enseignant, à savoir ses méthodes d'enseignement, son approche didactico-pédagogique, sa posture intellectuelle, ses compétences, ainsi que ses productions visuelles et textuelles. Il fallait, de l'autre côté, évaluer le travail de l'élève, tout d'abord en termes de productions visuelles, plastiques, textuelles et théâtrales, puis en termes de compétences cognitives²⁴⁸.

Une fois calé sur sa chaise, l'inspecteur qui assistait à une leçon d'histoire devait se poser la question suivante : l'enseignant employait-il des méthodes conformes à celles décrites dans le manuel ? Il devait plus précisément se concentrer sur un certain nombre de points : liaison des leçons entre elles par des phrases et des questions de révision, variations dans les activités proposées aux élèves, cohérence de l'enseignement (y avait-il corrélation et/ou synchronisation entre le récit oral et les illustrations distribuées à la classe, entre les consignes de l'enseignant et les cartes présentées aux élèves ?), association de l'histoire avec d'autres matières scolaires (langue arabe, religion), distribution de matériaux didactiques appropriés, évaluation des élèves (correction de leurs cahiers, évaluation de leurs performances théâtrales), leçons de révision conformes aux instructions du manuel²⁴⁹.

Pour ce qui était de l'approche didactico-pédagogique de l'enseignant, l'inspecteur devait surtout se demander si l'élève était positionné au centre du processus éducatif. Le récit historique et les questions posées à la classe étaient-ils adaptés aux connaissances et au niveau linguistique des élèves ? Le professeur se référait-il à des réalités locales, connues des enfants ? Ceux-ci jouissaient-ils d'un suivi individualisé lors des activités créatives et des exercices ? L'occasion leur était-elle donnée de participer activement à la rédaction des résumés et au montage des mises en scène ? Les dessins qu'on leur donnait à réaliser étaient-ils assortis d'un objectif bien déterminé ?

La posture intellectuelle et épistémologique de l'enseignant devait également passer au crible de l'évaluation, notamment en 4^e année. Elle comptait parmi « *les points les plus*

²⁴⁸ Complexes, les questions d'évaluation en milieu scolaire, en particulier l'évaluation de l'enseignement de l'histoire, ont encore été peu explorées par les historiens de l'éducation. Sur des modes d'évaluation « alternatifs » (*alternative assessment*) permettant d'évaluer les connaissances, les compétences réflexives et les capacités d'expression des étudiants d'histoire, cf. DRAKE F. D. et MCBRIDE L. W., 1997.

²⁴⁹ Ces exemples et les suivants sont tirés des sections finales des manuels (« *Suggestions aux inspecteurs* ») : *Nos ancêtres et nous*, p. 205-207 ; *Histoires du passé*, p. 197-200 ; *Histoire du Soudan*, p. 209-212.

importants à surveiller ». Comment l'enseignant traitait-il les sujets controversés tels que la Mahdiyya ? Faisait-il preuve d'honnêteté et d'impartialité dans ses jugements ? Ne se laissait-il pas guider par ses inclinaisons personnelles et les prises de position politiques de son milieu ou de sa communauté ? Toute propagande en faveur d'un parti politique était à bannir.

Enfin, les compétences et les productions de l'enseignant devaient être soigneusement examinées pour être évaluées. Les élèves avaient-ils affaire à un homme créatif doué de compétences oratoires ? Le professeur réussissait-il à maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe ? S'efforçait-il et parvenait-il à atteindre les objectifs pédagogiques définis dans le manuel ? Ses productions visuelles et textuelles (schéma historique, carte géographique, résumé de la leçon) devaient être évaluées tant sur la forme que sur le fond.

3. L'évaluation du travail des élèves...une évaluation qui en cache une autre

L'autre visage de l'évaluation concernait le public-cible de l'enseignement d'histoire, à savoir les élèves. Une précision s'impose cependant. A travers l'évaluation du travail fourni par les élèves et de leurs aptitudes, l'inspecteur évaluait le succès de certaines dimensions du processus éducatif. Il évaluait donc tout autant la performance de l'enseignant que celle des élèves. L'évaluation du travail des jeunes Soudanais constituait ainsi une évaluation indirecte, complémentaire, de la capacité de l'enseignant à assumer le rôle qui lui était attribué.

L'ensemble des productions graphiques, plastiques, textuelles et théâtrales des élèves devait attirer l'attention de l'inspecteur. Même sans assister en direct à aucune leçon, il pouvait se faire une première idée du niveau d'enseignement en observant les dessins, illustrations et modèles exposés (ou non) dans la classe et les cartes et résumés figurant (ou non) dans les cahiers des élèves. L'étape initiale était de vérifier si tous ces éléments avaient effectivement été produits par les enfants. Il convenait ensuite de leur appliquer des critères de jugement esthétiques et opérationnels : les cahiers des élèves étaient-ils tenus au propre et bien structurés ? Les cartes étaient-elles remplies proprement et correctement ? Les illustrations comportaient-elles des signes indiquant que l'enseignant avait fait faire des exercices aux élèves ? Les résumés des leçons étaient-ils structurés et ordonnés ? Si l'inspecteur avait la chance d'assister à la représentation d'une pièce de théâtre, il devait s'assurer que les élèves connaissaient bien leurs rôles et qu'ils portaient des costumes appropriés.

Les compétences des élèves étaient tout aussi importantes à évaluer. A tous les niveaux du cursus élémentaire, l'expression orale était considérée comme une aptitude fondamentale. Les élèves de 2^e année, par exemple, étaient-ils capables d'expliquer les dessins et les modèles qu'ils avaient réalisés ? Leurs aînés de 3^e et de 4^e année pouvaient-ils raconter une histoire sur la base d'un résumé ? Cette dernière exigence requérait une combinaison de facultés cognitives : compréhension, mémorisation, synthèse, restitution, expression orale. La compréhension des élèves était aussi testée d'une autre manière. Comprenaient-ils le sens de tous les symboles représentés sur le schéma historique de 2^e année ou le rôle qui leur était attribué dans la pièce de théâtre de 3^e année ? L'expression écrite augmentait en importance avec les années. L'inspecteur devait vérifier si les résumés des élèves de 4^e année révélaient une progression de leur niveau d'expression écrite par rapport à ceux de l'an précédent.

Finalement, l'inspecteur était chargé d'évaluer, à l'interface entre transmission et apprentissage, entre enseignant et élèves, l'atmosphère qui régnait dans la classe. Celle-ci était, de l'avis des éducateurs coloniaux, étroitement liée à l'intérêt des élèves pour la discipline historique. Les enfants semblaient-ils intéressés par le récit de l'enseignant ? Montraient-ils de l'enthousiasme à jouer une pièce de théâtre ou à travailler sur des cartes et des illustrations ? Haywood et Šālih recommandaient aux inspecteurs de ne pas être dupes. L'enthousiasme des élèves était-il véritable ou feint ? Les jeunes Soudanais coopéraient-ils de bon cœur avec l'enseignant ? Il s'agissait d'évaluer l'intérêt réel, sincère, des élèves pour l'étude de l'histoire.

3^E PARTIE :
PERSPECTIVES DIACHRONIQUES ET SYNCHRONIQUES

6. L'histoire scolaire au Soudan et dans l'Empire

Ce chapitre et le suivant proposent une mise en perspective diachronique et synchronique de l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire. Celle-ci ne surgissait pas du néant. Elle était tributaire d'histoires scolaires plus anciennes, soudanaises et britanniques. En même temps, elle partageait certains traits avec des histoires scolaires qui lui étaient contemporaines. A travers le prisme de l'histoire scolaire, nous explorerons l'évolution complexe du rôle assigné à l'éducation en contexte colonial et verrons émerger de multiples connexions entre le Soudan et l'Empire britannique à l'heure critique de l'ébranlement colonial.

La première section soulève la question des continuités et des ruptures entre l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire et l'histoire scolaire telle qu'elle fut conçue et pratiquée au Soudan jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. La seconde section s'attache à mettre en lumière les convergences et les divergences entre, d'une part, l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire et, d'autre part, les histoires scolaires pensées et/ou pratiquées dans d'autres territoires de l'(ex-)Empire britannique, en métropole et dans l'arène internationale qui se redessinaient après la Seconde Guerre mondiale.

La documentation, inégale en termes d'époques, d'espaces et de facettes de l'histoire scolaire (programmes, contenus historiques, finalités de l'enseignement, matériaux didactiques, conceptions et pratiques didactico-pédagogiques, dilemmes éducatifs et dimensions politiques), conditionne les possibilités et les limites de la démarche de mise en perspective. Dans l'optique d'enrichir l'argumentaire, nous avons fait le choix méthodologique d'élargir l'analyse aux cycles scolaires intermédiaires et secondaires.

A. Une rupture dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Soudan?

Cette section propose une mise en perspective diachronique de l'histoire scolaire soudanaise. La question qui nous occupe ici est celle des continuités et des ruptures qui marquèrent la discipline durant la période du Condominium anglo-égyptien. Le produit des réformes des années 1940 constituait-il une véritable innovation par rapport à l'histoire scolaire soudanaise antérieure ? La réponse sera nécessairement nuancée. Nous observerons, d'une part, des caractéristiques, des principes et des problèmes qui traversent les décennies sans modification notable. Nous identifierons, d'autre part, des contenus, des approches et des prescriptions en rupture totale ou partielle avec les théories et les pratiques du passé.

1. Une discipline scolaire mineure

D'emblée il faut se poser la question de l'existence même d'un enseignement de l'histoire dans les écoles du Soudan anglo-égyptien avant l'établissement de l'Institut pédagogique et la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives. La documentation est peu bavarde à ce sujet. Nous disposons cependant de quelques données éparpillées dans les archives.

L'indice le plus ancien quant à la présence de la discipline historique dans les programmes des premières écoles fondées par le SG date de 1904. Il se trouve dans une lettre adressée à Sir Reginald Wingate, gouverneur-général du Soudan, par Lord Cromer, consul-général de Grande-Bretagne en Egypte. Celui-ci y déplorait le fait que tous les manuels d'histoire en usage dans les écoles du Soudan « *cultivent des sentiments musulmans* [all of a nature to encourage Moslem feeling] »¹. Se référant sans doute à des ouvrages égyptiens, Cromer se méfiait de leur impact potentiel sur les élèves en termes d'identification culturelle, de positionnement idéologique, voire de mobilisation politique. Fait intéressant, les élèves fréquentant les écoles du SG à cette époque n'étaient pas soudanais pour la plupart, du moins si l'on s'en tient à la classification britannique d'alors : 218 Egyptiens, 179 « *Muwallidin* » (enfants d'ascendance « arabe » et étrangère) et 180 Soudanais qualifiés de « *noirs ou arabes* »². Le consul-général d'Egypte rappelait au gouverneur-général du Soudan que l'objectif premier de la politique éducative du SG était d'instruire les populations indigènes du

¹«Correspondence from Cromer Regarding his Dissatisfaction at Currie's Report on the State of Education in the Sudan», 3 février 1904, SAD 275/2/5. Cromer se référait probablement aux écoles primaires (*primary schools*), ancienne appellation des écoles intermédiaires (*intermediary schools*) en usage jusqu'en 1933.

² Ibid., SAD 275/2/2.

Soudan même si, selon lui, elles présentaient un « *terreau* » intellectuellement moins « *fertile* » que le *terreau* égyptien. Il recommandait l'usage d'ouvrages d'histoire et de documents historiques produits par des Britanniques, tels que *A History of the Egyptian Revolution from the Period of the Mamelukes to the Death of Mohammad Ali* d'Andrew A. Paton (Londres, Trübner, 1863) et *Letters from Egypt* de Lady Duff Gordon (Londres, 1866). Sur l'histoire ottomane il préconisait l'ouvrage d'un certain Greasy qui, à son sens, contenait quelques « *leçons de morale* » très utiles³. Cromer était d'avis qu'il n'existait pas de « *bon manuel* » sur l'histoire récente de l'Égypte, à savoir l'Égypte du khédivé Ismā'īl (1863-1879) et l'Égypte sous occupation britannique (à partir de 1882)⁴.

Les rapports annuels du département de l'éducation (*ARDE*) de la période 1904-1924 apportent des informations très circonscrites sur l'histoire scolaire. Celle-ci était absente du programme des écoles élémentaires (nommées *Elementary Vernacular Schools* ou *kuttāb*) jusqu'en 1921⁵. L'histoire commença à être enseignée aux étudiants de l'Institut de formation des maîtres et des juges du GMC à partir de 1911. Sigmar Hillelson, un arabisant britannique, fut recruté à cette fin. Dispensé en arabe, le cours était un moyen de transmettre des « *connaissances générales sur des thèmes contemporains* »⁶. Il fut par la suite étendu à la section des ingénieurs, puis à toutes les sections du collège⁷.

En résumé, l'histoire fit son apparition dans les programmes scolaires soudanais pour garçons dès les premières années du Condominium. Elle fut très tôt enseignée dans les écoles primaires (futurs écoles intermédiaires) et graduellement introduite dans certaines sections de l'enseignement secondaire (GMC). Il fallut attendre les années 1920 pour qu'elle soit intégrée au programme des écoles élémentaires. L'importance quantitative, la langue d'enseignement et les contenus de l'histoire scolaire soudanaise peuvent être précisés à partir

³ Ibid., SAD 275/2/5. Nous n'avons pas réussi à identifier l'ouvrage de Greasy.

⁴ La première génération des manuels d'histoire égyptiens en langue arabe vit le jour dans les années 1880-1890 et comprenait notamment *Histoire de l'Égypte* de Sayyid 'Azmi (1887), *La mer tumultueuse* de Maḥmūd Fahmī (1890), *Précis d'histoire générale* de Yūsuf Maṣṣārī (1890) et *La pulpe de l'histoire* de Muḥammad Ghunaym (1892). Selon Farag, ces manuels ne dépeignaient pas encore l'occupation britannique sous des traits négatifs ; le leader de l'insurrection de 1879-1882, Aḥmad 'Urābī, y faisait moins figure de héros que de « mauvais sujet » : FARAG I., 2001, p. 14. Ce n'était donc pas nécessairement pour des motifs idéologiques que Cromer disqualifiait ce type d'ouvrages.

⁵ *ARDE*, 1918, p. 11 ; *ARDE*, 1921, p. 12. Des notions d'histoire, de géographie, d'hygiène et d'agriculture furent introduites dans l'enseignement élémentaire cette année-là.

⁶ *ARDE*, 1912, p. 6.

⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 83. En 1924, l'histoire concernait trois cursus (enseignement, droit, ingénierie) sur les six que comptait le GMC. Elle n'était pas enseignée aux futurs employés de bureau, comptables et scientifiques. En 1929, tous les étudiants du GMC bénéficiaient d'un enseignement d'histoire, quoique réduit pour les comptables et les ingénieurs : "Gordon Memorial College: Syllabus of Studies", 1929, SAD 666/11/3.

de 1928-1929, moment de publication des programmes officiels des trois cycles scolaires. Quant aux matériaux didactiques et aux pratiques pédagogiques, ils peuvent être effleurés à partir des années 1930 grâce à des bribes d'information disséminées dans les sources.

L'histoire scolaire soudanaise fut placée sous le signe de la continuité à un égard : elle conserva tout au long du Condominium un statut de discipline mineure au sein des programmes scolaires. Quel que soit le niveau d'enseignement, le nombre de périodes consacrées à l'étude de l'histoire était toujours extrêmement faible par rapport au nombre d'heures allouées à l'apprentissage de la langue arabe ou de l'arithmétique. Le tableau ci-dessous (fig. 24) met en évidence l'importance limitée accordée à la discipline historique dans les programmes scolaires gouvernementaux des trois dernières décennies de l'ère coloniale (1928-1956). Il a été élaboré à partir de deux types de sources différentes : les programmes officiels de cycles complets d'une part, les grilles horaires d'écoles spécifiques d'autre part⁸. Le second ensemble de sources montre que les établissements secondaires des années 1950 offraient en réalité des programmes d'histoire différents les uns des autres en termes d'horaires et de contenus. Nous y reviendrons dans la partie suivante.

Figure 24 : Pourcentage de périodes hebdomadaires consacrées à l'histoire dans les écoles du Soudan

Niveau d'enseignement	Années 1930	Années 1950
Elémentaire	4 %	2,7 %
Intermédiaire	2,8 %	5,2 %*
Secondaire	5,6 %	8,5 %**

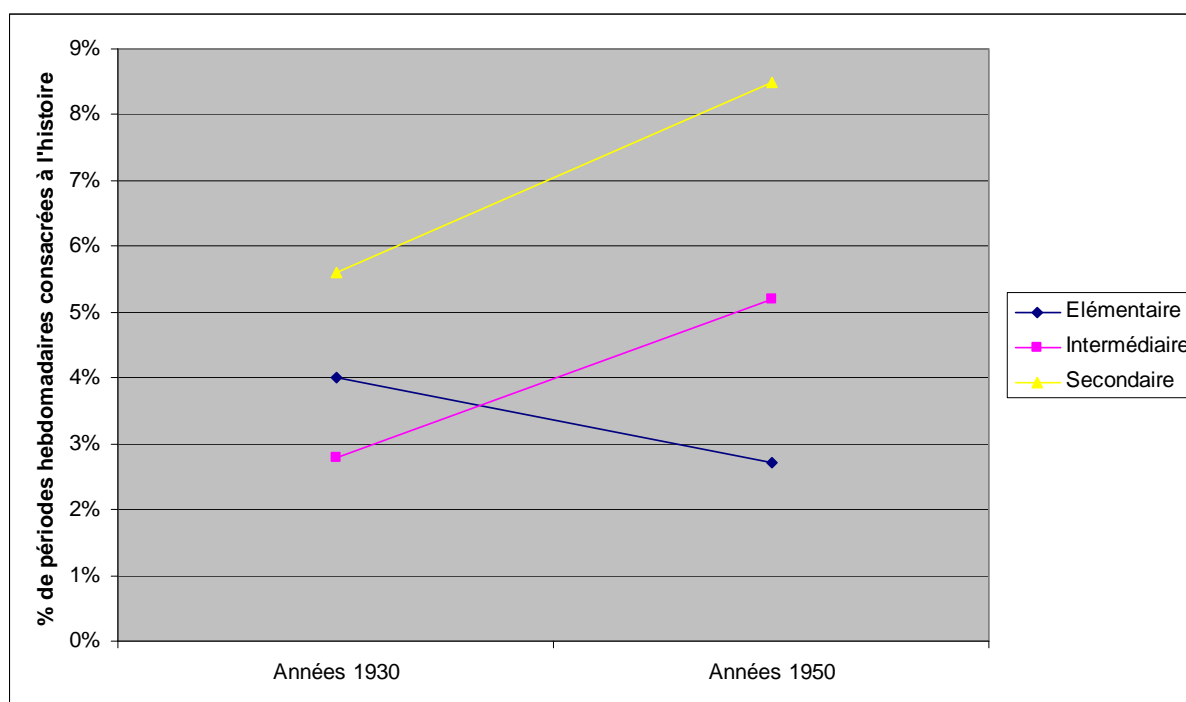
* Chiffre basé sur le programme d'une école intermédiaire pour filles

** Moyenne calculée à partir d'un échantillon de six écoles secondaires, dont deux ahliyya et une pour filles

⁸ "Regulations for Elementary Vernacular Schools under the Sudan Government Education Department", 1929, SAD 795/2/1-30 ; Sudan Government Education Department, n.d. [1928] ; "Gordon Memorial College: Syllabus of Studies", 1929, SAD 666/11/1-47 ; Ministry of Education, 1951(b) ; "Note on the Syllabus of Wad Medani Intermediate School", n.d. [1954], SAD 739/5/26-27 ; "Ahlia Secondary School Omdurman: History Syllabus", 1954-1955, SAD 739/2/54-59 ; "Hantoub School, Wad Medani: History Syllabus", 2 novembre 1954, SAD 739/4/28 ; JONES J. K., "Rumbek Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/1/48-50 ; "Omdurman Girls' Secondary School History Syllabus", 1955, SAD 739/6/9-15 ; "Port Sudan Ahlia Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/2/33-35 ; "Wadi Seidna Secondary School: History", août 1953 – juillet 1954, SAD 739/3/31-33.

La part du programme consacrée à l'histoire ne dépassait jamais les 10 %. L'évolution historique de l'importance relative de la discipline dans les trois cycles scolaires est le plus nettement visible sous la forme d'un graphique (fig. 25) :

Figure 25 : Evolution de la place de l'histoire dans les programmes des trois cycles scolaires soudanais



L'on remarque que l'importance relative de l'histoire diminuait au niveau élémentaire alors qu'elle augmentait aux niveaux intermédiaire et secondaire. Elle atteignait un chiffre maximal dans l'école secondaire pour garçons de Wadi Seidna en 1953-1954 avec un taux de 8,8 %⁹. Une interprétation correcte de ces chiffres exige une mise en relation avec d'autres développements affectant le système scolaire soudanais, notamment l'expansion numérique considérable du secteur élémentaire tout au long du Condominium. En 1926, 8'196 garçons fréquentaient les écoles élémentaires du Nord-Soudan, contre 12'402 en 1936, 26'074 en 1948 et 76'996 en 1956¹⁰. Leur nombre avait donc été multiplié par dix en trente ans, alors que la population des Nord-Soudanais en âge d'être scolarisés dans des établissements élémentaires avait probablement à peine triplé¹¹. Ainsi, bien que la discipline historique ait perdu en

⁹ "Wadi Seidna Secondary School: History", août 1953 – juillet 1954, SAD 739/3/31-33.

¹⁰ The Gordon Memorial College at Khartoum, 1926, p. 19 ; BESHIR M. O., 1969, p. 208.

¹¹ La population totale du Nord-Soudan était estimée à 2,3 millions en 1923 et à 7,5 millions en 1956 : BALAMOAN G. A., 1981 (1976¹), p. 117 table 23.

quantité d'heures relativement à d'autres matières, un nombre croissant de jeunes Soudanais (en termes absolus et relatifs) accéda à l'enseignement élémentaire d'histoire entre les années 1930 et les années 1950. Malgré la concurrence accrue que lui opposaient d'autres disciplines, l'histoire scolaire dans son nouveau costume touchait un public toujours plus large grâce à l'extension du processus de scolarisation.

L'histoire au programme des écoles intermédiaires et secondaires voyait son importance relative augmenter avec le temps. Dans les années 1950, la petite minorité d'élèves qui poursuivaient leurs études au-delà du cursus élémentaire (entre 10 et 15 % au niveau intermédiaire, entre 4 et 6 % au niveau secondaire¹²) participaient à des leçons d'histoire entre deux et cinq fois par semaine, suivant l'année d'étude et l'école fréquentée. L'expansion quantitative de l'histoire scolaire entre les années 1930 et les années 1950 était significative. A titre d'exemple, les élèves (filles) de l'école intermédiaire de Wad Medani avaient deux leçons hebdomadaires d'histoire en 1954, alors que leurs homologues masculins des années 1930 n'en bénéficiaient que d'une seule¹³. Les élèves (garçons) des établissements secondaires de Wadi Seidna et de Khor Taqqat avaient, en 1954/1955, cinq périodes d'histoire en dernière année contre seulement deux pour leurs prédécesseurs qui avaient fréquenté le GMC au début des années 1930¹⁴.

Il semblerait donc que les éducateurs coloniaux de Bakht er Ruda aient assigné à la discipline historique un rôle important dans la formation des nouvelles élites soudanaises, celles qui allaient – dans un futur plus ou moins distant – relayer les administrateurs britanniques à la tête de l'Etat. En 1942, le directeur du GMC, George C. Scott, insistait sur le fait que le programme secondaire d'histoire avait pour objectif principal de « *donner aux futurs citoyens soudanais des faits et des exercices utiles* »¹⁵. L'importance de l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire était réitérée un an avant l'indépendance par H. F. C. Smith, ancien président du panel d'histoire de la commission des examens soudanaise (*Sudan*

¹² Chiffres déduits de AKRAWI M., 1960, p. 262 ; BESHIR M. O., 1969, p. 208.

¹³ "Note on the Syllabus of Wad Medani Intermediate School", n.d. [1954], SAD 739/5/26-27 ; Sudan Government Education Department, n.d. [1928].

¹⁴ "Wadi Seidna Secondary School: History", août 1953 – juillet 1954, SAD 739/3/31-33 ; "Syllabus for Khor Taqqat Secondary School", 1954-1955, SAD 739/5/1-25 ; "Gordon Memorial College: Syllabus of Studies", 1929, SAD 666/11/1-47. En 1937, le nombre de périodes hebdomadaires d'histoire au programme des quatre années du GMC était déjà passé de deux à trois : "Annual Report on the GMC for the Year 1938, by C.W.M.C., Principal", 15 juillet 1939, SAD 666/13/11.

¹⁵ "Substance of a Lecture Given by G. C. Scott, Warden of GMC at the Cultural Centre, Khartoum on 'The Gordon College Today'", octobre 1942, SAD 673/7/23.

Examinations Council). Dans le rapport qu'il rédigea à l'attention du comité international chargé d'évaluer l'enseignement secondaire soudanais en 1955, il soutenait que les « *citoyens instruits* » d'un pays en passe de « *prendre sa place de nation indépendante dans le concert des nations* » avaient besoin de comprendre les « *raisons des changements actuels* » et de poser un « *regard critique* » sur les relations internationales. A son sens, cela n'était possible qu'à travers une solide formation en histoire contemporaine¹⁶. Un autre facteur non négligeable avait trait au certificat de fin d'études. Les enseignants du secondaire avaient pour tâche de préparer leurs élèves aux examens finaux du *Cambridge School Certificate*, qui comprenaient une épreuve d'histoire¹⁷.

En dépit des variations horaires observées, l'histoire demeurait une discipline mineure au sein des programmes scolaires du Soudan anglo-égyptien. Elle constituait peut-être un luxe auquel seule la frange la plus instruite de la société soudanaise pouvait réellement goûter. La réforme de la discipline historique opérée à partir du milieu des années 1940 ne marqua pas de véritable rupture sur le plan quantitatif : l'histoire restait au rang de matière mineure, avec la particularité d'être enseignée *plus* aux niveaux qui concernaient le *moins* d'élèves.

2. Des savoirs historiques affectés par l'évolution du projet colonial ?

Les savoirs historiques prescrits et/ou transmis aux jeunes Soudanais durant le Condominium soulèvent la question plus large du type d'histoire enseignée aux populations indigènes en contexte colonial. Problématique autant pour les colonisateurs que pour les colonisés, cette question étendait ses ramifications bien au-delà de l'univers strictement scolaire. Lord Lugard, dont les théories sur l'*indirect rule* et les multiples bienfaits de l'entreprise coloniale britannique nourrirent le travail et l'imaginaire de toute une génération d'administrateurs au Soudan, n'omit pas de formuler son opinion sur le sujet dans son célèbre ouvrage *The Dual Mandate in British Tropical Africa* (1922). Sa position semblait a priori bien tranchée : les jeunes indigènes devaient étudier l'histoire locale de façon approfondie. L'histoire de leur pays et celle de l'Empire devaient être enseignées dans les grandes lignes. Ce qu'il fallait absolument éviter, c'était d'enseigner l'histoire de la Grande-Bretagne, en particulier le développement des institutions politiques démocratiques anglaises. Dangereuse,

¹⁶ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 112.

¹⁷ "Oversea School Certificate Examination: Syllabus in History for the Sudan", janvier 1952, SAD 739/3/28-30. Sur les examens organisés à l'initiative de l'Université de Cambridge dans l'Empire britannique après 1945 cf. LACEY G., 2008.

cette histoire l'était certainement : elle pouvait donner aux élèves la mauvaise idée de « réclamer la régénération de leur pays » au lieu de suivre docilement leurs cours¹⁸. Il s'agissait d'empêcher l'Africain de « croire qu'il peut accomplir en une décennie ce que la Grande-Bretagne a accompli en plusieurs siècles ». Les propos de Lugard étaient jusque-là tout à fait cohérents. Cependant, il poursuivait en citant un discours de Sir Henry Hadow prononcé en 1921 devant l'association britannique des enseignants (Teachers' Guild) :

*« L'histoire doit être enseignée de manière à montrer ce que l'Angleterre a été dans le passé, comment l'Angleterre a contribué à la liberté et à la civilisation, aux inventions, à l'industrie et au bien-être spirituel, moral et matériel de l'humanité. »*¹⁹

Il y avait là une incohérence frappante. En effet, d'un côté les élèves indigènes devaient se voir bloquer l'accès à l'histoire anglaise. D'un autre côté, la métropole devait être érigée en modèle de civilisation. Cette seconde exigence ouvrait la voie à une situation que Lugard déclarait précisément vouloir éviter : non contents d'admirer la Grande-Bretagne pour son œuvre historique, les jeunes Africains pouvaient être amenés à vouloir importer son système politique.

Ce qui transparaissait des écrits de Lugard n'était autre que le dilemme classique auquel faisait face tout colonisateur envisageant le projet colonial – ou impérial – comme une entreprise inscrite dans la longue durée : comment éduquer sans subvertir ? La question se posait dans des termes un peu différents aux colonisateurs français : jusqu'où civiliser pour assimiler sans émanciper ? La difficulté évidente à laquelle se heurtaient les bâtisseurs d'empires a été joliment formulée par Malika Belkaïd : « (...) pour légitimer l'impérialisme, il faut civiliser, donc instruire, mais pour continuer à dominer, il faut des soumis donc des ignorants. »²⁰

Cette impasse (idéo-)logique était inhérente à la situation coloniale tant que celle-ci était faite pour durer. Jusqu'au tournant de la Seconde Guerre mondiale, les colonisateurs européens en Afrique étaient tiraillés – à différents degrés et avec différents résultats – entre l'impératif de maintenir le rapport de force colonial, leur volonté affichée de préserver les

¹⁸ LUGARD F. D., 1965 (1922'), p. 451-452.

¹⁹ Ibid., p. 452. Hadow occupa le poste de vice-chancelier de l'Université de Sheffield de 1919 à 1930. Il présida une série de comités consultatifs qui publièrent une demi-douzaine de rapports sur divers aspects du système scolaire britannique à partir de 1923. Cf. GILLARD D., 2006.

²⁰ BELKAÏD M., 1995, p. 245.

cultures locales et la tentation de « civiliser » les indigènes selon un modèle culturel européen. L'histoire scolaire représentait à cet égard un enjeu de taille. Elle pouvait tout aussi bien éveiller les consciences que les endormir, élargir l'horizon de la réflexion ou au contraire l'obstruer. Pour Lugard, la corrélation entre le type d'histoire enseignée et son potentiel « domesticateur » ou émancipateur (« subversif » dans le langage des administrateurs britanniques) paraissait claire. L'histoire indigène concourait à former des élites dociles, tandis que l'histoire métropolitaine risquait, avec le triomphe de ses valeurs libérales et de ses institutions démocratiques, de remettre en cause les fondements mêmes du système colonial²¹.

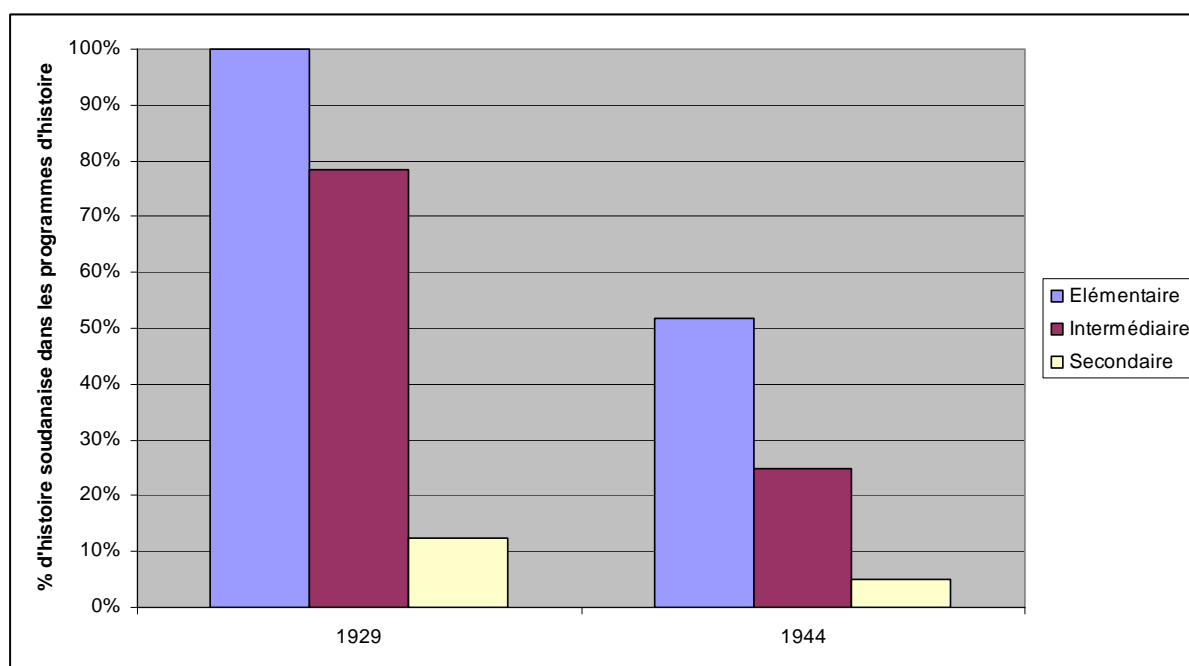
Dans le cas qui nous intéresse, celui du Soudan anglo-égyptien, il convient de distinguer deux périodes en prenant la fin des années 1930 comme point charnière. Jusqu'aux grandes réformes amorcées par les équipes du nouvel Institut pédagogique, les éducateurs coloniaux concevaient leur mission comme d'une *éducation pour l'Empire*. La scolarisation d'une partie de la population devait satisfaire les besoins administratifs, techniques et idéologiques de l'Etat colonial tout en contribuant à améliorer les conditions de vie de la société soudanaise. Par contraste, à partir de la fin des années 1930 mais surtout dans les années 1940, les pédagogues se mirent à prodiguer une *éducation contre l'Empire*, visant consciemment à préparer les Soudanais à l'indépendance. Se pose alors la question du type d'histoire prescrite et/ou enseignée à ces deux époques. La vision lugardienne s'appliquait-elle au Soudan ? L'analyse des sources primaires suggère une réponse nuancée. L'histoire scolaire soudanaise ne se laisse pas décomposer linéairement en une histoire indigène enseignée jusqu'aux années 1930 et une histoire métropolitaine enseignée à partir des années 1940. Décortiquer attentivement les programmes et les manuels pour enseignants et pour élèves de la période 1928-1956 permet de mettre en évidence des formes de continuité et de rupture plus subtiles dans les catégories d'histoire au programme des écoles soudanaises. Esquissons-les à grands coups de pinceau avant de zoomer sur certains détails et d'en proposer une interprétation.

Le dénominateur commun aux deux périodes (avant et après les réformes de Bakht er Ruda) avait trait au public-cible de l'enseignement de l'histoire *soudanaise*. Quelle qu'ait été son importance relative dans les programmes d'histoire, l'histoire indigène était avant tout destinée aux élèves les plus jeunes. Dans les années 1930 comme dans les années 1950, sa position était inversement proportionnelle au niveau d'études. Plus un élève avançait dans son

²¹ Tel était aussi l'avis de Thomas Jesse Jones, Américain d'origine britannique qui enquêta sur l'éducation africaine pour le compte du Phelps-Stokes Fund au début des années 1920 : JONES T. J., 1925, p. 18-19.

parcours scolaire, moins il rencontrait l'histoire de sa province ou de son pays. C'était dans le poids relatif de l'histoire soudanaise que la dernière décennie impériale rompait avec la période précédente : à partir du milieu des années 1940, l'histoire soudanaise perdit de l'importance dans les programmes des trois cycles scolaires. L'histoire indigène – encore faut-il savoir de quelle histoire s'agissait-il²² – diminua au profit de l'histoire du Proche-Orient musulman et, dans une moindre mesure, de celle de l'Europe. Ces deux tendances, qui touchent au *statut* et à la *place* de l'histoire soudanaise (le premier constant, la seconde en recul), peuvent être clairement visualisées sous une forme graphique (fig. 26) :

Figure 26 : Affaiblissement de la place de l'histoire soudanaise dans les programmes d'histoire destinés aux écoles gouvernementales du Soudan (1929-1944)



Le lecteur pourra utilement consulter l'annexe 13 pour des informations détaillées sur les programmes qui forment la base du graphique et auxquels nous nous référons dans les lignes qui suivent. Commentons à présent les continuités et les ruptures de contenu relevées. Sur le plan didactique, et à l'échelle d'une scolarité complète (douze ans), le principe qui sous-tendait l'enseignement de l'histoire était celui d'une progression du local/indigène vers

²² Telle qu'elle apparaissait dans les programmes et les manuels, l'histoire soudanaise couvrait, aussi bien en 1929 qu'en 1944 ou en 1956, l'histoire du Nord-Soudan de l'Antiquité au Condominium. Les programmes de 1929 s'étendaient plus longuement sur la période antique que les programmes des années 1940, axés sur l'histoire nord-soudanaise de l'ère post-1820.

l'international/étranger. Cela était certainement vrai en 1929. Les élèves débutaient leur scolarité par l'étude de l'histoire soudanaise, poursuivaient avec l'histoire de la vallée du Nil, pour aboutir, au GMC, à l'histoire du Proche-Orient et de l'Europe. Les histoires étaient plus mélangées en 1944. Cependant, le positionnement de l'histoire soudanaise en début de parcours et d'une histoire translocale (proche-orientale plutôt qu'européenne) en fin de parcours était conservé²³.

En ce qui concerne l'histoire soudanaise, elle était sans aucun doute considérée, par les concepteurs des programmes des deux époques, comme un ensemble de savoirs basiques qui nécessitait d'être assimilé par le plus grand nombre. Son *statut* ne se trouva pas fondamentalement modifié par les réformes de Bakht er Ruda. La plus grande part de la population soudanaise instruite, celle qui n'allait pas au-delà de l'école élémentaire, se devait de connaître l'histoire du pays. Alors que l'histoire translocale (proche-orientale et européenne) était initialement réservée à la petite élite nord-soudanaise formée au GMC, elle sortit de sa tour d'ivoire dans les années 1940 pour se répandre non seulement dans les nouvelles écoles secondaires ouvertes à cette époque, mais également dans les écoles intermédiaires et élémentaires²⁴.

Eut égard à l'enseignement de l'histoire au Soudan, la logique de Lugard ne fait sens que si elle est nuancée et affinée. Que l'histoire indigène (soudanaise) ait été enseignée à une époque où les administrateurs britanniques envisageaient leur présence au Soudan sur le long terme, cela est indéniable. Que l'histoire métropolitaine (britannique et/ou européenne) ait gagné du terrain au détriment de l'histoire indigène à l'ère de l'impérialisme « paterno-progressiste », cela est vrai aussi. Cependant, l'histoire soudanaise ne disparut pas des programmes après la Seconde Guerre mondiale. Elle continuait à occuper une place significative dans les enseignements élémentaire (plus de 50 % du programme) et intermédiaire (25 % du programme). En outre, l'histoire « dangereuse » de l'Europe n'était pas absente du cursus secondaire aux jours triomphants de l'administration indirecte et de l'*éducation pour l'Empire*²⁵.

²³ Cela semble avoir encore été la règle à la fin des années 1950 et au début des années 1960 : EL ABDIN A. E. M. Z., 2008.

²⁴ En 2009, un colonel à la retraite d'Omdurman se rappelait avoir étudié l'histoire soudanaise, africaine et anglaise dans l'école élémentaire gouvernementale qu'il fréquenta entre 1944 et 1949 : KHALID M. N. O., 2009.

²⁵ En 1929, le programme d'histoire du GMC incluait notamment l'histoire moderne de l'Angleterre, la révolution française, les unifications allemande et italienne, la Russie, l'Empire britannique et les Amériques au XIX^e s, la

Les programmes d'histoire furent partiellement redéfinis par les éducateurs britanniques et soudanais de la dernière génération de fonctionnaires coloniaux, ceux qui s'étaient fixé pour mission de préparer la société soudanaise à la modernité post-impériale. A leurs yeux, la maturité politique qui rendait possible la souveraineté nationale requérait, pour la grande majorité des Soudanais instruits, d'avoir non seulement une bonne connaissance de l'histoire de leur pays, mais également quelques solides notions d'histoire musulmane et européenne. Quant à la future élite intellectuelle et politique du Soudan, elle devait acquérir une connaissance approfondie de l'histoire translocale, qu'elle soit proche-orientale (selon les vœux de Holt en 1945) ou européenne voir mondiale (ce que préconisaient Theobald et Obeid Abdel Nur). Ce programme était supposé optimal pour remplir l'une des fonctions premières de l'enseignement de l'histoire, à savoir permettre aux élèves de « *comprendre le monde dans lequel ils vivent* »²⁶.

L'enseignement de l'histoire dérivé des programmes de 1944 marqua certainement une rupture plus importante pour les élèves sud-soudanais (dont les écoles commencèrent à employer les programmes du Nord à partir du début des années 1950) que pour leurs homologues nordistes. Sans entreprendre d'enquête approfondie, rendue extrêmement difficile par la diversité des écoles missionnaires et la rareté des sources sur l'histoire scolaire du Sud-Soudan, nous pouvons apprécier à quel point les contenus historiques avaient évolué. Dans les années 1930, l'histoire tribale était à l'ordre du jour. L'objectif général de l'enseignement au Sud étant de faire de chaque enfant un « *meilleur membre de sa tribu* » et d'éviter la « *détribalisation* » des sociétés sud-soudanaises, les enseignants-missionnaires étaient encouragés à étudier les langues et les coutumes locales afin de pouvoir enseigner l'histoire tribale à l'école²⁷. Ce projet rencontra de nombreux obstacles, parmi lesquels le manque d'intérêt des missionnaires, le manque d'enseignants qualifiés et la difficulté d'apprendre les différentes langues vernaculaires du Sud. Les problèmes linguistiques découlant de l'existence d'une multitude de langues locales et de la diversité des missions implantées au Sud-Soudan restèrent largement irrésolus. L'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* était malaisée à cause de la difficulté des missionnaires italiens (la majorité au Sud-Soudan) à enseigner dans cette langue²⁸.

Première Guerre mondiale et, plus généralement, le « *progrès matériel et intellectuel de l'humanité* » depuis le XVIII^e siècle : "Gordon Memorial College: Syllabus of Studies", 1929, SAD 666/11/15-16.

²⁶ "Report of the History Advisory Committee", n.d. [mars 1945], *Al-Tarbiya wa-l-Ta'lim* (3)/1/72/269/7, NRO.

²⁷ BESHIR M. O., 1969, p. 119.

²⁸ Ibid., p. 120.

Il existait cependant des manuels scolaires en langue anglaise destinés spécifiquement au Sud-Soudan. J'ai eu accès à deux d'entre eux pour la discipline historique, publiés en 1931 par Neil B. Hunter, inspecteur de l'éducation au Sud-Soudan²⁹. Destinés à être employés dans les écoles élémentaires ou intermédiaires, les deux manuels contenaient des leçons d'histoire et de géographie. Le premier se focalisait sur le Soudan, en évoluant du niveau local (« *notre district* ») au niveau général (le « *Soudan anglo-égyptien* », en réalité le Nord-Soudan) en passant par le stade régional (« *la province dans laquelle nous vivons* », le Sud-Soudan). Le second traitait de la géographie physique de l'Afrique, de l'histoire « mondiale » (surtout européenne, un peu asiatique et américaine) et de l'Empire britannique dans ses dimensions géographiques et historiques. A partir du moment où les systèmes scolaires du Nord et du Sud-Soudan furent unifiés (1949), le Nord-Soudan et le monde arabo-musulman se substituèrent à la tribu, au district, au Sud-Soudan, à l'Afrique et à l'Empire britannique dans l'histoire scolaire sud-soudanaise.

Nous ne pouvons clore cette partie sans apporter un éclairage sur le rapport entre programmes officiels et programmes enseignés. A la différence des programmes d'histoire élémentaire et intermédiaire, le programme secondaire de 1944 ne fut pas mis en œuvre de manière fidèle et uniforme dans les différentes écoles. Il avait suscité une vive polémique autour de la place à accorder à l'histoire du Proche-Orient et de l'Europe. Bien que Holt ait proposé des contenus centrés sur l'histoire du Proche-Orient de l'époque préislamique au XX^e siècle, les programmes réellement enseignés dans les écoles secondaires entre 1948 et 1955 délaissèrent l'histoire ottomane et le Proche-Orient contemporain. Theobald avait semble-t-il vaincu Holt : la plupart des écoles secondaires consacrèrent les leçons de 3^e et de 4^e année à l'histoire européenne, aux relations internationales et, pour certaines d'entre elles, à l'histoire soudanaise³⁰.

Cet écart entre programme officiel et programme enseigné s'explique par une variété de facteurs. L'un d'eux était le certificat de fin d'études, dont l'épreuve d'histoire touchait plus aux relations internationales de 1871 à 1939 qu'à l'histoire de l'Empire ottoman³¹. Un second

²⁹ HUNTER N. B., 1931(a) et Id., 1931(b).

³⁰ Cf. les programmes des différentes écoles secondaires mentionnés plus haut (p. 138 note 7). Agé de 67 ans en 2008, un ingénieur d'Omdurman se souvenait avoir étudié l'histoire du Soudan (Turkiyya, Mahdiyya, Condominium) à l'école secondaire de Hantoub dans les années 1958-1962 : EL TAYEB A. G. F. E. R., 2008.

³¹ "Oversea School Certificate Examination: Syllabus in History for the Sudan", janvier 1952, SAD 739/3/28-30. Chaque établissement devait choisir, pour l'examen final, trois sections parmi les cinq proposées : a) relations internationales 1871-1918 ; b) relations internationales 1918-1939 ; c) histoire du Soudan 1863-1939 ; d) histoire

facteur important était lié à la nationalité et aux qualifications des enseignants d'histoire des écoles secondaires. La plupart d'entre eux étant britanniques, ils optèrent le plus souvent pour un enseignement d'histoire anglaise et européenne. Moins nombreux, les enseignants soudanais étaient eux aussi plus compétents en histoire européenne qu'en histoire soudanaise ou ottomane³². C'est ainsi qu'en 3^e année l'enseignement de l'histoire avait pour objet l'Europe aux temps modernes plutôt que l'Empire ottoman tel que prescrit en 1944. Le troisième facteur était la nature encore volatile, mal définie et non définitive du programme officiel. Aussi tard qu'en 1955, l'enseignement secondaire d'histoire était estimé être au stade de l'« *expérimentation* ». Les enseignants déboussolés pouvaient échanger des idées et des expériences à travers un organisme central créé en 1952 à cet effet, la conférence des maîtres d'histoire³³.

Par-delà le *type* d'histoire prescrit et/ou enseigné, il conviendrait d'examiner l'évolution des *modalités* d'enseignement, à la fois sur les plans didactique, pédagogique et idéologique. On n'enseignait sûrement pas la Mahdiyya de la même manière dans les années 1930 que dans les années 1950. La question du *comment* est évidemment plus complexe que celle du *quoi*. Elle se nourrit d'une documentation très lacunaire, où les parts d'ombre enveloppent largement les quelques lueurs disséminées ici et là dans les sources. Nous esquissons une ébauche de réponse dans la partie suivante.

3. Matériaux didactiques et pratiques pédagogiques

L'évolution des pratiques de classe, entre les années 1930 et les années 1950, est extrêmement difficile à retracer. C'est pourtant dans ce champ que l'histoire scolaire soudanaise d'après-guerre opéra sans doute le changement le plus important. Ou, tout au moins, que les prescriptions des éducateurs coloniaux « paterno-progressistes » rompirent le plus nettement avec les modalités de transmission et d'apprentissage antérieures. La nature particulièrement lacunaire de l'information disponible commande une analyse par cycle scolaire.

du Proche-Orient 1861-1939 ; e) histoire sociale et politique de la Grande-Bretagne 1867-1939. En 1954/1955, les sections a) et b) étaient enseignées dans toutes les écoles secondaires du Soudan, les sections c) et d) dans certaines écoles (l'une ou l'autre en général), la section e) uniquement à Rumbek (Sud-Soudan).

³² The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 113-115.

³³ Ibid., p. 113, 121.

Cycle élémentaire

Au niveau élémentaire, les manuels produits à la fin des années 1940 représentaient un nouveau genre de matériel à la disposition des enseignants d'histoire. Jusqu'à cette époque, ceux-ci construisaient leurs leçons uniquement sur la base de notes et de cartes préparées par des fonctionnaires de provinces. En 1930, ces notes furent complétées par un mémorandum de F. T. C. Young, secrétaire civil adjoint, sur les « *tribus Soudanaises les plus importantes* » de chaque province³⁴. L'absence d'ouvrages et de manuels à l'usage de l'enseignant et/ou des élèves concernait quasiment toutes les matières du cursus élémentaire au début des années 1930. L'inspecteur qui pénétrait dans une classe pouvait tout au plus y trouver, outre des exemplaires du Coran, des manuels de lecture pour élèves et un ouvrage d'arithmétique pour enseignants³⁵.

Sur le plan didactico-pédagogique, les années 1930 étaient caractérisées par un clivage considérable entre les prescriptions des pédagogues et les leçons réelles telles que nous les rapportent les inspecteurs. D'un côté, il était recommandé aux enseignants des écoles élémentaires de dispenser des leçons d'histoire sous la forme de « *récits intéressants illustrés par des images et des cartes* » et de « *lecture de leçons et d'autres livres* »³⁶. Il fallait fournir aux élèves un résumé très court de chaque leçon à recopier dans leurs cahiers. D'un autre côté, il semblerait que les leçons aient essentiellement consisté, pour les élèves, à apprendre la matière par cœur et à la restituer oralement à la leçon suivante. L'inspection ne permettait toutefois pas de déterminer précisément ce qui se passait réellement dans les classes en temps normal. En effet, selon les dires de Griffiths vingt ans plus tard, l'inspecteur n'avait jamais l'occasion d'assister à une « *leçon ordinaire* » ou simplement à une « *nouvelle leçon* »³⁷. Désireux de faire bonne impression, c'est-à-dire de montrer que les enfants « *connaissaient* » bien la matière, l'enseignant répétait de vieilles leçons, formulait des questions déjà connues des élèves : « *Une forêt de mains surgissait à chaque question et des 'Effendi ! Effendi !' (Monsieur ! Monsieur !) jaillissaient d'innombrables bouches* »³⁸. Une chose était certaine : quelle qu'ait été la discipline enseignée, les leçons ne comportaient ni véritable récit, ni activité, ni liaison avec la vie quotidienne des enfants. Si l'on en croit Griffiths, les leçons

³⁴ ARDE, 1930, p. 51.

³⁵ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 4.

³⁶ "Regulations for Elementary Vernacular Schools under the Sudan Government Education Department", 1929, SAD 795/2/22.

³⁷ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 4.

³⁸ Ibid. L'usage de la méthode des questions-réponses dans les écoles élémentaires de Khartoum au début des années 1930 fut également rapporté par un visiteur extérieur, Rennie Smith, qui nota l'empressement des élèves à répondre aux questions du maître même s'ils n'étaient pas sûrs de leurs réponses : SMITH R., 1932, p. 277.

d'histoire de la fin des années 1940 et du début des années 1950 étaient « *sans comparaison avec celles du passé* ». Les enfants avaient enfin des « *choses à faire* » et les inspecteurs assistaient à de véritables leçons, pas aux « *révisions absurdes* » qui caractérisaient l'enseignement élémentaire vingt ans plus tôt³⁹.

Les conditions physiques de l'enseignement n'avaient quant à elles pas beaucoup changé. En 1930, une école élémentaire comportait typiquement trois ou quatre classes de 50 élèves âgés entre sept et onze ans. Les enfants étaient assis en tailleur sur le sol, derrière des rangées de bureaux bas. Chacun avait une demi-douzaine de cahiers d'exercice rangés dans un sac en tissu ou glissés sous la table. Les murs de la classe étaient nus ou ornés de photos déchirées de quelque événement qui s'était produit en Angleterre ou ailleurs, mais certainement pas au Soudan⁴⁰. En 1940, les élèves de l'école élémentaire de Bakht er Ruda étudiaient dans des conditions très semblables⁴¹. Ce qui changea à partir de la fin de la décennie n'était pas le nombre d'élèves par classe, mais bien plutôt l'aspect de la classe. Nous l'avons observé, les pédagogues insistèrent à ce moment-là sur l'importance de décorer les murs de la classe avec des travaux d'élèves (dessins, illustrations, cartes historiques).

Cycle intermédiaire

En ce qui concerne l'histoire scolaire soudanaise au niveau intermédiaire, les sources ne nous permettent pas de transcender le champ de la prescription. L'évolution de la didactique de l'histoire est très nette entre la fin des années 1920 et le milieu des années 1940. Il ne s'agissait pas tant d'une bifurcation dans l'approche de l'histoire en tant que discipline scolaire que de l'élaboration d'une réflexion de plus en plus aboutie sur les finalités et les méthodes d'enseignement de l'histoire, qui se traduisit par des instructions de plus en plus précises à l'attention des enseignants. En 1928, celles-ci étaient minimales et relativement vagues. L'enseignant devait organiser ses leçons sous la forme de « *récits anecdotiques* [anecdotal narrative] »⁴² intéressants, adaptés au niveau intellectuel de ses élèves. Une chronologie simple devait être présentée. A l'histoire scolaire était assignée une finalité d'ordre moral : il fallait mettre en évidence les leçons morales qui pouvaient être dérivées des événements

³⁹ GRIFFITHS V. L., 1953(b), p. 80, 82.

⁴⁰ Ibid., p. 3-4. Sur les conditions de travail d'un enseignant citadin envoyé exercer son métier parmi les nomades Kabābīsh du Kordofan au début des années 1930, cf. les mémoires de Ḥasan Najīla (1910-1983) : NAJĪLA Ḥ., 2005 (1971³), p. 53-56. L'équipement scolaire se résumait alors à un tableau noir (accroché à un arbre ou à une tente), à un petit siège pour le professeur et aux manuels du département de l'éducation, que Najīla trouvait inadaptés à l'environnement nomade.

⁴¹ BEASLEY I., 1922, p. 442.

⁴² Sudan Government Education Department, n.d. [1928], p. 42.

historiques⁴³. Quelques années plus tard, ces instructions furent complétées de trois recommandations supplémentaires. Il convenait premièrement de relier les leçons d'histoire aux connaissances géographiques des élèves, notamment à celles qu'ils avaient acquises en 3^e année élémentaire sur la géographie du Soudan. Deuxièmement, l'enseignant devait s'efforcer de prendre comme point de repère l'école locale lorsqu'il se référait à des lieux historiques dispersés sur le territoire soudanais. Troisièmement, il fallait éviter de mentionner des dates précises car les élèves, de l'avis des pédagogues, n'avaient aucune notion du temps historique. « *Il y a longtemps* [a long time ago] » convenait tout à fait à ce stade⁴⁴. Un descriptif détaillé des leçons avait été préparé pour les enseignants, où figuraient non seulement les contenus historiques à enseigner mais également quelques notes méthodologiques. Parallèlement au récit oral, l'enseignant était invité à montrer de grandes cartes géographiques et/ou des images à la classe, à dessiner des cartes au tableau noir, à faire décrire des lieux par les élèves ou à poser des questions à la classe⁴⁵.

La réforme des programmes d'histoire au milieu des années 1940 fut accompagnée, au niveau intermédiaire, du développement d'une véritable didactique de l'histoire. Holt en était l'instigateur principal. En 1946, il rédigea un guide pour enseignants particulièrement détaillé⁴⁶. Il y exposait sa pédagogie de l'histoire à travers cinq aspects essentiels :

- (1) les qualités, qualifications et objectifs de l'enseignant
- (2) la planification des contenus et les méthodes d'enseignement
- (3) l'organisation des leçons
- (4) les révisions et l'évaluation
- (5) l'inspection

Une synthèse des éléments les plus importants permet de mesurer l'effort fourni par les éducateurs coloniaux de fin d'Empire pour définir le plus précisément possible les finalités et les modalités de transmission, d'apprentissage et d'évaluation de la nouvelle histoire scolaire soudanaise. Si le modèle didactico-pédagogique proposé n'était pas entièrement neuf, les modalités de sa formulation l'étaient beaucoup plus. L'enseignant d'histoire, tout d'abord,

⁴³ Ibid.

⁴⁴ "Proposed Primary School History Syllabus", n.d. [1929-1932], SAD 795/2/33.

⁴⁵ Ibid., SAD 795/2/33-35.

⁴⁶ HOLT Peter M., "A Handbook of Suggestions for Teachers of History in Intermediate Schools, 1st and 2nd years by P.M. Holt, Bakht er Ruda", 1946, SAD 639/2/1-50.

devait posséder un certain nombre de qualités et de qualifications. Il devait adopter une attitude attentionnée à l'égard de ses élèves et savoir ajuster les contenus et les méthodes aux besoins spécifiques de sa classe. De bonnes connaissances historiques étaient indispensables mais plus importantes encore étaient ses capacités à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à évaluer les sources, à porter un jugement impartial sur les acteurs historiques et à localiser rapidement des informations dans des ouvrages. Une vision claire des finalités de son enseignement devait lui permettre de planifier correctement les contenus et les méthodes⁴⁷. Mais quelles étaient les finalités de l'enseignement de l'histoire au niveau intermédiaire ?

Holt en suggérait plusieurs, qui n'étaient selon lui pas exclusives : éveiller l'intérêt des élèves pour l'histoire et cultiver cet intérêt ; élargir leurs horizons (les jeunes Soudanais étant désavantagés par leur « *isolement* » et leur « *manque d'expérience de la vie moderne* »⁴⁸) ; leur faire découvrir leurs prédécesseurs – aussi bien soudanais que musulmans en général – et leur permettre d'évaluer leurs points forts et leurs points faibles ; former leur caractère non pas au sens d'endoctrinement ou de propagande mais au sens d'encourager l'honnêteté intellectuelle et développer l'esprit critique ; faire pratiquer l'expression écrite et orale.

Dans la perspective de l'historien-pédagogue, ces objectifs pouvaient être atteints à l'aide d'un programme qui combinait l'histoire sociale de civilisations étrangères (pour faire découvrir aux jeunes Soudanais des sociétés différentes de la leur) avec l'histoire du Soudan et du monde musulman (pour leur permettre de développer un regard critique sur leurs propres traditions). Sur le plan didactique, il fallait absolument bannir la méthode « *démodée* »⁴⁹ qui consistait en une leçon frontale du professeur, de laquelle les questions étaient quasiment absentes et qui s'achevait sur la recopie, par les élèves, de notes qui n'étaient jamais corrigées. Deux principes fondamentaux devaient guider les enseignants. En premier lieu, la manière d'enseigner l'histoire devait constamment éveiller l'intérêt des élèves et cultiver leur esprit critique. En second lieu, le travail écrit devait toujours exiger une part de réflexion et permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique. La clarté d'expression était essentielle. En 1^{ère} année, chaque sujet devait être traité en cinq étapes :

⁴⁷ Ibid., SAD 639/2/2-3.

⁴⁸ Ibid., SAD 639/2/3.

⁴⁹ Ibid., SAD 639/2/4.

(1) leçon introductive	« écoute active » des élèves (questions) et prise de notes
(2) leçon d'exercice	les élèves s'exercent à formuler des réponses pertinentes, claires et précises aux questions de l'enseignant (base pour apprendre à rédiger une dissertation historique)
(3) correction des cahiers d'élèves	l'enseignant évalue le degré de compréhension et les compétences littéraires des élèves, identifie les erreurs récurrentes
(4) leçon de suivi	distribution des cahiers, corrections au tableau ➡ les élèves corrigent leurs erreurs et l'enseignant répond aux questions
(5) activités pratiques	réalisation d'un schéma chronologique, d'une carte géographique, d'un dessin ou d'une mise en scène ⁵⁰

Une nouveauté était introduite en 2^e année : l'utilisation de manuels (*text-books*) pour élèves. C'était la première fois que ce type de manuels était employé dans les leçons d'histoire des écoles intermédiaires du Soudan⁵¹. Holt détaillait les modalités de son usage dans la classe. L'enseignant devait avoir lu le chapitre avant la leçon, noté les difficultés de langue et divisé le passage en parties cohérentes. Durant la leçon, les élèves devaient d'abord lire le chapitre individuellement et à voix basse, puis chaque partie était lue à voix haute par un élève différent. L'enseignant explicitait les termes difficiles. Il posait une ou deux questions sur chaque partie. C'était aux élèves de repérer la phrase-clé de chaque partie, celle qui résumait le mieux son contenu. L'enseignant écrivait ensuite le titre du chapitre et les phrases-clés au tableau noir. Les élèves n'avaient plus qu'à recopier ces notes dans leurs cahiers⁵².

Quant à l'évaluation, Holt distinguait deux catégories de tests. Les tests brefs et impromptus servaient à évaluer la capacité de compréhension et de mémorisation des élèves ; ils étaient surtout utiles à l'enseignant. Les tests plus longs, qui exigeaient un sérieux travail de révision, visaient à évaluer les connaissances des élèves après un semestre ou une année entière ; ils requéraient des réponses plus longues et un effort de rédaction soutenu. Holt offrait des exemples concrets, utilisés dans des classes intermédiaires cobayes, pour chaque type d'évaluation⁵³. Finalement, la question de l'inspection faisait l'objet d'un document annexe qui détaillait tous les points à examiner dans une leçon d'histoire intermédiaire : le

⁵⁰ Ibid., SAD 639/2/5.

⁵¹ Ibid., SAD 639/2/44. Il s'agissait d'un manuel intitulé *Ma'ālim al-Ta'rīkh* (« jalons de l'histoire »), prescrit de manière provisoire jusqu'à ce que le manuel dérivé du nouveau programme soit publié (*Nations anciennes et modernes* [1949]).

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid., SAD 639/2/16-18.

cahier de l'enseignant (*teacher's record-book*), les cahiers des élèves (*pupils' note-books*) et leurs manuels en 2^e année, la façon dont les différentes catégories de leçons (leçon introductive, leçon d'exercice, leçon de suivi, activités) étaient dispensées⁵⁴.

Cycle secondaire

L'analyse des continuités et des ruptures didactico-pédagogiques dans l'enseignement d'histoire secondaire nous reconduit sur le seuil de la classe. Les rapports que l'on a pu consulter permettent d'entrevoir des situations d'enseignement réelles telles qu'elles étaient perçues par les inspecteurs. Un certain nombre de problèmes apparaissaient de manière récurrente dans ces rapports.

En 1929 comme en 1955, les inspecteurs signalaient l'existence d'un profond fossé culturel entre les élèves soudanais et une partie de la matière historique qu'ils étudiaient en classe, à savoir l'histoire européenne. Pour les membres de la première commission d'inspection externe du GMC⁵⁵, le problème résidait dans le décalage permanent entre ce que les élèves lisaient dans leurs manuels et ce qu'ils vivaient en dehors de l'école. Les élèves soudanais souffraient d'un double désavantage par rapport à leurs homologues britanniques. Ils ne connaissaient guère « *l'environnement européen* » dans lequel évoluaient les jeunes Britanniques. De plus, leurs manuels étaient dans la plupart des cas rédigés par des auteurs étrangers qui ignoraient tout de la société et de la culture soudanaises⁵⁶. Un quart de siècle plus tard, Smith énonçait le même problème dans des termes légèrement différents. Dans son optique, il s'agissait moins d'un problème de contenus historiques *per se* que de l'absence de manuels adéquats. Durant la période 1948-1955, aucun des manuels utilisés par les élèves des écoles secondaires du Soudan ne répondait véritablement aux besoins spécifiques de cet enseignement, ceci pour deux ensembles de raisons possibles. Soit le manuel était en anglais et il présentait la série d'inconvénients suivants :

- (1) son auteur présupposait des connaissances générales sur la politique, la société et l'économie européennes que les Soudanais n'avaient pas

⁵⁴ Ibid., SAD 639/2/19-20.

⁵⁵ Elle était composée des personnalités suivantes : M. F. Simpson (directeur de l'enseignement secondaire égyptien), W. Gannon (inspecteur de l'éducation en Grande-Bretagne), F. O. Mann (inspecteur de l'éducation en Grande-Bretagne), Hanns Vischer (secrétaire et membre de l'ACEC) : Sudan Government, 1929, p. 11.

⁵⁶ Ibid., p. 33. En 1930, le manuel utilisé pour l'étude de l'histoire moderne et contemporaine de l'Europe (3^e et 4^e année) était WILLIAMSON James A., *Builders of the Empire*. Oxford, Clarendon Press, 1925, XII + 297 p. Il s'agissait d'une introduction à l'histoire de l'Empire britannique sous la forme d'un ouvrage illustré destiné à des lecteurs anglophones de 11-12 ans. Il fut réédité plusieurs fois jusqu'en 1949 au moins.

(2) la matière y était présentée « *d'un point de vue britannique étroit* »⁵⁷

(3) les difficultés de langue décourageaient les élèves de le lire

Soit le manuel était en arabe et avait le désavantage, pour l'histoire du Moyen-Orient, de se focaliser excessivement sur l'histoire interne de son pays d'origine, l'Égypte le plus souvent⁵⁸. Du fait de l'inexistence de manuels présentant une histoire générale du monde arabo-musulman médiéval, Smith recommandait d'en élaborer un spécifiquement pour les écoles secondaires soudanaises. La question des manuels se posait de façon encore plus aigüe eut égard au nouveau programme suggéré par Smith dans son rapport. La plus grande partie de ce programme très ambitieux – il couvrait l'histoire du Soudan et du Moyen-Orient depuis l'Antiquité, l'impact de la civilisation européenne sur l'Afrique tropicale et les relations internationales aux XIX^e et XX^e siècles – n'était en effet traitée dans aucun manuel existant de niveau secondaire⁵⁹.

Les inspecteurs des deux époques (1929 et 1955) proposèrent des solutions pour tenter de réduire le clivage entre histoire enseignée / apprise et vie réelle. Outre la production locale de manuels répondant aux besoins des élèves soudanais, ils recommandaient de relier les savoirs historiques au monde extrascolaire par le biais d'activités « *pratiques* ». Celles-ci n'étaient pas envisagées exactement de la même manière en 1929 et en 1955. Dans le premier cas, elles incluaient une initiation à l'enquête anthropologique à travers l'observation directe de diverses « *tribus* » et « *familles linguistiques* » sur la place du marché d'Omdurman ou de Khartoum et la visite de musées scolaires hébergeant des vestiges historiques⁶⁰. Dans le second cas, le « *travail pratique* » proposé aux élèves du secondaire englobait la visite de sites historiques, la construction de musées scolaires, l'initiation aux méthodes permettant de « *découvrir l'histoire d'un pays* » et la production de magazines historiques muraux (*historical wall-*

⁵⁷ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 116. Les manuels auxquels Smith faisait référence incluaient MOWAT Robert B. et Thomas KELLY, *The Ancient World*. Mayflower Series, Secondary Course Vol. I. Edimbourg, Chambers, 1949, 256 p. ; UNDERWOOD Elizabeth, *A Short History of the World from the Renaissance to the League of Nations*. Londres, A. Maclehose & Co., 1934, XIV + 324 p. ; SOMERVELL David, *Modern Europe, 1871-1839*. Londres, Methuen & Co., 1940, IX + 218 p. et SOUTHGATE George W., *Europe 1870-1945*. Londres, J. M. Dent & Sons, 1952, XIX + 364 p.

⁵⁸ Par exemple RIF'AT Muḥammad, *Ma'ālīm Ta'rīkh al-'Uṣūr al-Wuṣṭā*. Le Caire, al-Maṭba'a al-Amīriyya, 1934, 238 p. Un autre ouvrage égyptien était en train d'être examiné par des « *spécialistes* » pour voir s'il pouvait convenir aux écoles secondaires soudanaises : ABŪ ḤADĪD Muḥammad Farīd, *Ta'rīkh al-'Uṣūr al-Wuṣṭā fī al-Sharq wa-l-Gharb*. Le Caire, al-Maṭba'a al-Raḥmāniyya, 1928, 264 p.

⁵⁹ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 116-117. Smith avait personnellement élaboré deux projets de manuels, l'un sur l'histoire ancienne du Soudan, traduit en arabe par Ṣāliḥ Muḥammad Ṣāliḥ, l'autre sur l'histoire du Moyen-Orient de 1839 à 1939.

⁶⁰ Sudan Government, 1929, p. 33.

magazines). Cette dernière activité devait se dérouler sous l'œil attentif du professeur afin qu'elle serve à réaliser un vrai travail historique au lieu de véhiculer les idéologies politiques des élèves, comme c'était – bien malheureusement selon Smith – encore fréquemment le cas⁶¹.

L'absence de manuels d'histoire en langue arabe fut accompagnée, tout au long du Condominium, d'un manque d'enseignants arabophones au niveau secondaire. Cette double insuffisance affecta directement et durablement la langue d'enseignement de l'histoire. En 1930, l'impossibilité de proposer un enseignement unilingue – de préférence en arabe – était déplorée par le responsable (britannique) de la discipline historique au GMC, qui soulignait les difficultés des élèves à rédiger des dissertations en anglais⁶².

En 1955, la position de Smith était plus pragmatique. L'unification des systèmes scolaires du Nord et du Sud-Soudan ne posait pas, selon lui, de véritable problème sur le plan linguistique. Il préconisait l'usage de l'anglais dans les écoles secondaires du Sud⁶³ sauf dans le cas où l'enseignement intermédiaire viendrait à être entièrement arabisé. L'un des avantages évidents de l'anglais, d'après Smith, était que les ouvrages de référence sur l'histoire contemporaine de l'Afrique tropicale, sujet présentant un « *intérêt particulier* » pour les élèves sudistes, étaient rédigés dans cette langue⁶⁴. La situation était plus complexe au Nord. Smith suggérait de ne pas rompre avec l'enseignement bilingue pour des raisons pratiques. L'histoire médiévale du Moyen-Orient et du Soudan pouvait continuer à être enseignée en arabe en 1^{ère} et en 2^e année. Il était tout à fait logique, pour les élèves soudanais, d'entamer leur cursus secondaire par l'étude de l'histoire locale et régionale dans leur langue. L'anglais devait être réservé aux enseignements de 3^e et de 4^e année, qui touchaient essentiellement à l'histoire africaine, européenne et internationale. Afin de parer aux difficultés linguistiques, Smith proposait de soumettre le recrutement d'enseignants non arabophones (essentiellement britanniques) à deux conditions : ils devraient acquérir des notions d'arabe et disposer d'un lexique bilingue de termes historiques⁶⁵.

⁶¹ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 119. En 1955, des musées scolaires existaient déjà dans les écoles secondaires de Wadi Seidna (Khartoum), Khor Taqqat (Kordofan) et peut-être Hantoub (Nil Bleu) : *ibid.*

⁶² *ARDE*, 1930, p. 44.

⁶³ Il n'y en avait qu'une en 1955, celle de Rumbek (Bahr al-Ghazal).

⁶⁴ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 119-120.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 120.

Le manque d'enseignants qualifiés affectait bien évidemment le type d'histoire enseignée. A l'école secondaire ahliyya d'Omdurman, par exemple, l'histoire soudanaise avait dû être retirée temporairement de l'enseignement de 4^e année car l'établissement ne disposait en 1954 d'aucun enseignant soudanais compétent dans le domaine⁶⁶. De l'avis d'un enseignant britannique travaillant dans cette école, l'histoire du Soudan ne pouvait guère être enseignée par un étranger, eût-il été anglais, indien ou égyptien. Outre son désavantage en termes de connaissances, celui-ci souffrirait d'un manque de légitimité aux yeux des élèves soudanais et serait susceptible de « *verser dans de la propagande* »⁶⁷. Il arrivait que l'absence de personnel qualifié contraigne un directeur d'école à supprimer carrément la discipline historique du programme enseigné. C'était le cas de l'école secondaire pour filles d'Omdurman entre 1950 et 1953. L'histoire put être réintroduite à partir de l'année scolaire 1953/1954⁶⁸.

En dépit de certaines difficultés récurrentes liées aux manuels et aux enseignants disponibles donc à la langue et aux contenus d'enseignement, l'histoire scolaire soudanaise de niveau secondaire fut marquée par l'évolution des préoccupations didactico-pédagogiques de ses théoriciens et de ses praticiens. En 1929-1930, ils étaient plusieurs à considérer le programme d'histoire comme étant surchargé⁶⁹. Les élèves ressortaient du GMC avec des bribes de connaissance décousues, apprises par cœur pour la plupart. Les leçons d'histoire ne leur avaient pas apporté beaucoup plus qu'un « *don pour les généralisations floues et trompeuses* [gift for cloudy and misleading generalisations] »⁷⁰. Il fallait donc réduire la matière au programme et adopter des méthodes permettant aux élèves de connecter l'histoire-passé à leur vécu et à leur expérience personnels. En 1937, Lord de la Warr suggérait que les envies des étudiants du GMC soient prises en compte dans la planification des programmes d'histoire. Puisqu'ils étaient surtout intéressés par les grands bouleversements politiques, il était juste de leur enseigner des sujets comme la révolution française. Il convenait toutefois de ne pas négliger l'histoire économique, jugée tout aussi importante que l'histoire politique⁷¹.

⁶⁶ « Ahlia Secondary School Omdurman: History Syllabus », 1954-1955, SAD 739/2/58.

⁶⁷ Ibid., SAD 739/2/57-58. L'auteur anonyme du texte idéalisait les capacités de l'historien « indigène » (eut égard à l'histoire qu'il écrit ou qu'il enseigne) et à dénigrer celles de l'historien « extérieur ». Bien que faisant sens dans le contexte du Soudan colonial, cette posture épistémologique et idéologique est en général peu féconde pour la recherche historique.

⁶⁸ « Table of Allocation of Periods and Subject Syllabi for Omdurman Girls' Secondary School », 1955, SAD 739/6/2 ; MAHGOUB E.-F., 1966, p. 203.

⁶⁹ Sudan Government, 1929, p. 32 ; *ARDE*, 1930, p. 44.

⁷⁰ Sudan Government, 1929, p. 32.

⁷¹ « First Draft of Report of De La Warr's Commission », 1937, SAD 665/1/21.

Publié une dizaine d'années après le début de la réforme de l'histoire scolaire soudanaise, le rapport de Smith présentait, pour la première fois, un examen détaillé de l'enseignement secondaire d'histoire tel qu'il existait et tel qu'il était prescrit pour le futur. Il innovait sur deux points majeurs. Premièrement, une partie significative du texte était consacrée aux matériaux didactiques en usage (réel et/ou prescrit) dans les classes secondaires, notamment les supports visuels (*visual aids*). Au-delà des manuels pour élèves, les leçons d'histoire se nourrissaient d'atlas historiques, de cartes murales, de schémas, d'illustrations, de photographies et de diapositives. Smith regrettait seulement que tous ces matériaux proviennent d'Europe occidentale ou des Etats-Unis⁷². Il dressait un inventaire des carences en la matière. Il n'existait pas d'atlas historique du Moyen-Orient, du Soudan et de l'Afrique. Il qualifiait de « *très médiocre* » le seul atlas qui pouvait être pertinent⁷³. Les cartes murales existantes n'illustraient guère l'histoire africaine ou moyen-orientale, encore moins l'histoire soudanaise. Il en était de même pour les diapositives : celles qui étaient employées dans les écoles européennes s'avéraient peu utiles pour les écoles soudanaises. Il fallait donc produire des diapositives localement, sur le modèle de celles qui avaient été produites par l'inspectorat intermédiaire de géographie. En revanche, l'histoire du Moyen-Orient et du Soudan pouvait être facilement illustrée par des images et des photographies. Celles-ci étaient largement accessibles auprès des musées d'antiquités ou dans les récits de voyageurs pour les périodes plus récentes. Pour Smith, le besoin le plus urgent était de produire des atlas historiques et des cartes murales. Ce travail considérable ne pouvait être réalisé qu'à travers une étroite collaboration entre la conférence des maîtres d'histoire, le bureau des publications et le département du cadastre⁷⁴.

Le second point novateur concernait la formation des maîtres. Smith déplorait l'absence d'une formation spécialisée pour les enseignants d'histoire du secondaire. Le résultat était que la plupart des enseignants qu'il avait observés entre 1948 et 1955 ne s'investissaient pas suffisamment dans une démarche de formation personnelle et continue. Peu nombreux étaient ceux qui collectaient des sources historiques, élaboraient des supports visuels et s'adonnaient à des lectures approfondies sur les sujets qu'ils enseignaient à l'école⁷⁵.

⁷² The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 117.

⁷³ HAZARD Harry W. et H. Lester COOKE, *Atlas of Islamic History*. Princeton, Princeton University Press, 1951, 49 p.

⁷⁴ The Republic of the Sudan, 1957(a), p. 118.

⁷⁵ Ibid., p. 122. A la différence des enseignants d'histoire du secondaire, équipés seulement d'une formation académique dans leur discipline, leurs collègues de l'intermédiaire jouissaient d'une formation pédagogique à Bakht er Ruda dès 1936 : BESHIR M. O., 1969, p. 104.

4. Conclusion

En conclusion à cette section, il convient de souligner le caractère à la fois novateur et conservateur de l'histoire scolaire soudanaise telle qu'elle fut remodelée à partir des années 1940. D'un côté, les contenus, les approches didactico-pédagogiques et la formation des enseignants subirent des transformations significatives. La *place* de l'histoire soudanaise dans les programmes d'histoire fut réduite au profit de l'histoire translocale. Très hétérogène au temps de la Southern Policy, l'histoire scolaire sud-soudanaise fut uniformisée et « nordisée » dans les années 1950. Les changements les plus radicaux affectèrent toutefois la didactique de l'histoire prescrite et pratiquée. Les éducateurs coloniaux des années 1940 et 1950 développèrent une véritable science de l'enseignement de l'histoire qu'ils appliquèrent avant tout aux cycles élémentaire et intermédiaire. Les enseignants et les inspecteurs recevaient désormais des instructions très détaillées sur la plupart des facettes de leur travail : finalités de l'histoire scolaire, contenus prescrits, pratiques pédagogiques, outils didactiques, objets et modalités de l'évaluation. Inexistants jusque-là, des manuels pour enseignants (et pour élèves dans l'enseignement intermédiaire) furent produits par les équipes pédagogiques de Bakht er Ruda. Des matériaux didactiques complémentaires (illustrations, cartes) à utiliser en classe furent élaborés localement et distribués dans les écoles. Enfin, ceux qui avaient pour mission d'appliquer cette science de l'enseignement de l'histoire, les enseignants, bénéficiaient d'une formation renforcée et plus spécialisée.

D'un autre côté, la position de la discipline historique au sein des programmes scolaires n'évolua pas significativement. Elle demeurait une discipline mineure, comme ce fut et c'est encore le cas dans l'immense majorité des écoles à travers le monde. Bien que sa *place* ait été réduite, le *statut* de l'histoire soudanaise au sein des savoirs historiques fut conservé tout au long du Condominium. Il s'agissait d'un savoir basique mais fondamental, qu'il était impératif d'impartir au plus grand nombre. Quant aux problèmes spécifiques de l'enseignement secondaire d'histoire bilingue, ils donnèrent du fil à retordre à plusieurs générations d'éducateurs coloniaux. Ils ne trouvèrent pas de solution durant l'ère coloniale et perdurèrent après l'indépendance.

B. Histoires scolaires d'après-guerre : convergences et divergences

S'appuyant sur un corpus documentaire hétéroclite et inégal, cette section vise à offrir une analyse comparative de certains aspects des histoires scolaires d'après-guerre en maintenant le plus précisément possible la distinction entre réalité et prescription. Elle met en lumière des convergences et des divergences significatives entre l'histoire scolaire soudanaise et les histoires scolaires qui se déployaient dans l'espace impérial britannique, aussi bien dans des territoires africains sous administration coloniale que dans des territoires en train de se détacher de l'orbite impériale britannique, sans oublier l'histoire scolaire de la métropole elle-même. Dans la lignée de Cohn et de la *new imperial history* en général⁷⁶, nous suggérons d'envisager l'Empire et la métropole à l'intérieur d'un même champ analytique, où les inspirations, transpositions et adaptations de modèles historiques et didactico-pédagogiques n'empruntaient pas toujours une trajectoire à sens unique. La section s'achèvera sur l'émergence de l'histoire scolaire en tant qu'enjeu des relations internationales après la Seconde Guerre mondiale. Nous verrons comment les nouveaux acteurs institutionnels apparus sur la scène internationale en 1945-1946, en particulier l'UNESCO, s'engagèrent à faire de l'histoire scolaire l'instrument d'un apaisement international.

Les territoires de l'(ex-)Empire britannique que nous avons sélectionnés pour l'analyse comparative, à savoir l'Afrique britannique (Ouganda, Rhodésie du Nord, Nigeria), l'Égypte et l'Inde, ont été retenus sur la base d'une combinaison de plusieurs critères :

- (1) leur proximité géographique, culturelle et/ou administrative avec le Soudan anglo-égyptien
- (2) la présence, sur leur territoire, d'une population très majoritairement autochtone
- (3) leur centralité – politique, économique, démographique et/ou symbolique – au sein de l'Empire britannique
- (4) l'accessibilité de sources pertinentes

⁷⁶ COHN B. S., 1996, p. 4 ; GOODMAN J. et al., 2009, p. 700, 702 ; HOWE S., 2010, p. 2.

La période qui nous occupe, dont le bornage chronologique fluctue selon l'histoire particulière de chaque territoire, correspond au processus de démantèlement final de l'Empire. A l'indépendance de l'Inde et du Pakistan en 1947 succéda l'indépendance de la Birmanie et de Ceylan un an plus tard. La Grande-Bretagne se retira de Palestine dans les mois qui suivirent (mai 1948). L'Egypte accéda à la pleine souveraineté nationale après la chute de la monarchie (1952), l'instauration d'une république (1953) et l'évacuation des dernières troupes britanniques de la zone du Canal de Suez (1956). A l'exception de l'Erythrée, brièvement administrée par les Britanniques de 1941 à 1952, le Soudan fut le premier des territoires britanniques d'Afrique à obtenir son indépendance (1956). Le Nigeria, l'Ouganda et la Rhodésie du Nord (renommée Zambie après l'indépendance) devinrent des Etats souverains en 1960, 1962 et 1964 respectivement.

1. A travers l'Afrique britannique

La principale source qui nous a permis d'explorer l'histoire scolaire dans l'Afrique britannique de fin d'Empire est *Oversea Education*, périodique trimestriel semi-officiel publié sous les auspices de l'ACEC à partir de 1929 et jusqu'en 1963. L'objectif premier de cette publication était de faciliter les échanges d'informations, d'idées et d'expériences entre les éducateurs coloniaux à travers l'Empire. Destiné avant tout aux fonctionnaires britanniques postés dans les colonies, le périodique offrit à ses lecteurs une majorité d'articles (60 %) sur l'Afrique sous la direction de Frank Ward (1946-1963)⁷⁷.

L'histoire scolaire telle qu'elle fut conçue et pratiquée dans les différents territoires de l'Afrique britannique (cf. cartes annexes 3 et 4) durant la période 1945-1965 présente une diversité de contenus, de modalités et de problèmes particuliers à chaque région. Il convient toutefois de discerner une tendance générale très nette, qui affectait tant les programmes que les finalités de l'histoire scolaire. Elle fut mise en évidence dans un éditorial d'*Oversea Education* paru en octobre 1956. Ward y rapportait que tout au long de la première moitié du XX^e siècle, les programmes d'histoire des possessions britanniques avaient gonflé sans que le nombre de périodes hebdomadaires accordées à l'enseignement de cette discipline n'augmente. En termes de prescriptions, les pressions subies par les enseignants s'étaient particulièrement intensifiées dans les années 1940 et 1950. Il fallait désormais aborder

⁷⁷ WHITEHEAD C., 2003(a), p. 570, 573. La couverture du périodique sous-titrait « *A Journal of Educational Experiment and Research in Tropical and Sub-Tropical Areas* ».

l'histoire constitutionnelle, la Réforme, l'ONU, le Commonwealth et l'histoire des Etats-Unis sans pour autant négliger l'histoire locale. La mode était à un allongement de l'histoire-passé, dont il fallait remonter aux racines jusqu'à l'homme de Neandertal pour aboutir à la réalité contemporaine. Enfin, une demande plus récemment articulée dans les « *milieux internationaux* » concernait les connaissances réciproques que les enfants « *occidentaux* » et « *orientaux* » devaient idéalement avoir de l'histoire des uns et des autres⁷⁸. Cette surcharge de contenus s'ajoutait aux difficultés particulières que rencontrait tout historien-pédagogue colonial qui tentait de définir un programme d'histoire pour une école africaine ou polynésienne : quelle matière était la plus appropriée ? L'histoire tribale et/ou locale ? Elle était insuffisamment connue pour pouvoir être enseignée. Une histoire translocale ? Du moment que l'on quittait l'environnement familial des élèves, selon Ward, il était extrêmement difficile d'expliquer aux jeunes indigènes l'importance d'acteurs historiques très éloignés d'eux dans l'espace et le temps. Comment enseigner Hitler, Hampden ou Hammurabi ?⁷⁹

Corollaire à la dilatation des programmes était une préférence accrue pour les mouvements de pensée et les causes sociales et économiques au détriment des individus qui avaient fait l'histoire. Ward regrettait le fait que les enseignants venaient à oublier – et les élèves à ne jamais apprendre – que l'histoire était tout d'abord « *une affaire d'êtres humains* [history is about chaps] »⁸⁰. A l'instar des contenus, les finalités assignées à l'histoire scolaire dans les possessions britanniques s'étaient multipliées avec le temps. Les leçons d'histoire devaient non seulement inculquer aux élèves une notion de temps historique, mais également les former au raisonnement causal et à un mode de pensée relativiste. Elles étaient supposées leur permettre de comprendre comment la région du monde qu'ils habitaient était devenue ce qu'elle était. Les élèves devaient aussi apprendre à formuler un jugement moral sur l'histoire-passé. Enfin, à l'histoire scolaire était attribuée une fonction civique et sociale en tant que fondement d'une « *citoyenneté responsable* [responsible citizenship] »⁸¹. Il y avait ainsi, dans l'Afrique britannique de fin d'Empire, un gonflement des contenus et des finalités d'une discipline qui conservait pourtant son statut de matière scolaire mineure.

⁷⁸ «Editorial», 1956, p. 97.

⁷⁹ Ibid., p. 98. Le problème de l'accessibilité du passé historique, donc de l'« apprivoisement » de celui-ci, est inhérent à toute histoire scolaire à des degrés divers.

⁸⁰ Ibid., p. 97.

⁸¹ Ibid., p. 98.

En bordure du Sud-Soudan : Ouganda

Dans l'Ouganda de la fin des années 1940 et du début des années 1950, le programme d'histoire en usage dans les écoles secondaires était largement déterminé par le contenu du certificat de fin d'études. Il s'articulait autour d'un noyau d'histoire impériale britannique augmenté de quelques leçons d'histoire locale et d'histoire sociale du Royaume-Uni⁸². L'on peut donc nuancer l'affirmation de l'historien P. Godfrey Okoth, étayée par aucune source primaire ou secondaire, selon laquelle les élèves ougandais de l'époque coloniale auraient étudié uniquement l'histoire européenne, à savoir les monarques anglais et Napoléon Bonaparte⁸³. De l'avis de F. Musgrove, enseignant d'histoire et de géographie d'origine britannique en poste à l'école Nyakasura (fondée en 1926 à Fort Portal), l'histoire telle qu'elle était enseignée dans les écoles secondaires du pays souffrait de plusieurs maux. Les contenus au programme ne répondaient pas aux besoins de l'« *Afrique émergente* ». L'histoire enseignée s'apparentait bien souvent à un « *catalogue inerte* » d'événements historiques énumérés les uns après les autres. Les écoles manquaient d'enseignants ougandais compétents et de manuels d'histoire adaptés⁸⁴. Sur la base de son expérience de terrain, Musgrove formula une série de prescriptions qui, selon lui, permettraient d'améliorer sensiblement l'histoire scolaire ougandaise de niveau secondaire.

En termes de finalités, premièrement, il assignait à l'enseignement de l'histoire des fonctions « intra-historiques » et « extra-historiques ». Bien au-delà du travail de mémorisation, l'étude de l'histoire était supposée former les élèves à identifier les phénomènes historiques importants et à en tracer les origines. L'aptitude à trouver des informations et à les employer judicieusement constituait une seconde finalité⁸⁵. Par ailleurs, l'histoire scolaire pouvait et devait contribuer à la production d'une élite indigène qui elle seule serait en mesure de « *fertiliser* » la société africaine⁸⁶. En effet, elle permettait d'inculquer une attitude « *scientifique* » face au monde, élément indispensable de la modernité politique post-impériale aux yeux de Musgrove⁸⁷.

⁸² MUSGROVE F., 1951, p. 189.

⁸³ OKOTH P. G., 1993, p. 141.

⁸⁴ MUSGROVE F., 1951, p. 191. En 1947-1948, la pénurie d'enseignants avait provoqué l'annulation des cours d'histoire au Makerere College, établissement secondaire qui fut hissé au rang d'université après l'indépendance : "Educating the African: Use of Mass Methods", 1948.

⁸⁵ MUSGROVE F., 1953, p. 21, 25.

⁸⁶ Id., 1951, p. 191.

⁸⁷ Ibid., p. 192. Par « *attitude scientifique* », Musgrove désignait l'attitude d'un individu qui cherche à « *comprendre* » les « *lois* » régissant la nature et la société.

Pour ce qui était des contenus, l'historien-pédagogue britannique basait ses prescriptions sur une analogie entre l'Afrique contemporaine et l'Europe au temps de la Renaissance. La première pouvait être comparée à la seconde en termes de positionnement dans un processus de progression intellectuelle présumé universel. De la même façon que la Grèce antique avait servi de modèle civilisationnel à l'Angleterre six siècles plus tôt, le Royaume Uni devait guider l'Afrique d'aujourd'hui. L'enseignement classique de la Renaissance avait son parallèle dans l'enseignement essentiellement littéraire qui devait être dispensé aux Africains⁸⁸. La vision de Musgrove ressemblait à celle des éducateurs « paterno-progressistes » du Soudan dans la mesure où elle préconisait la prise en considération des « aspirations » des indigènes pour élaborer les programmes scolaires. Les Ougandais étant plus intéressés par le démantèlement de l'Empire que par son expansion, il convenait de supprimer l'histoire impériale du programme et de la remplacer par de l'histoire anglaise et européenne au sens plus étroit du terme⁸⁹.

A l'opposé d'un Lugard une génération plus tôt, Musgrove ne craignait aucunement le potentiel « subversif » d'un enseignement d'histoire européenne : l'Empire n'était plus fait pour durer. Le danger n'était pas tant que les Africains ne se retournent contre l'Europe avec les armes de l'Europe, mais bien plutôt qu'ils adhèrent à une forme de conservatisme. Musgrove l'affirmait, les Ougandais de son temps étaient en quête de savoirs occidentaux. Le péril qui les guettait, probablement inévitable à court terme, était qu'ils ne sanctifient exagérément ces savoirs, à l'instar des Anglais du XIV^e siècle à l'égard d'Aristote. Cependant Musgrove était optimiste, convaincu de la capacité des Africains à questionner les savoirs occidentaux, à formuler de nouvelles interrogations et, ainsi, à contribuer au progrès général des connaissances humaines⁹⁰. Son expérience d'homme du terrain couplée au sentiment de vivre la fin d'une époque, celle du règne de la Grande-Bretagne sur de vastes territoires d'outre-mer, lui faisait écrire : « *Aujourd'hui l'Afrique n'a de temps que pour des sujet pertinents. (...) Ses besoins urgents nécessitent un enseignement où chaque idée, chaque mot, compte.* »⁹¹ Il n'existait à ses yeux aucun programme d'histoire idéal applicable à l'ensemble du territoire ougandais. Outre l'histoire européenne, chaque enseignant devait sélectionner la matière qu'il

⁸⁸ Ibid., p. 189.

⁸⁹ Le programme d'histoire proposé incluait les éléments suivants : l'émergence de la « civilisation britannique », le développement des institutions parlementaires, de l'industrie, du capitalisme, de la propriété privée, de l'idéal du gentleman, de l'individualisme et de l'entre-aide, du nationalisme, de l'esprit scientifique et de la tolérance, ainsi que l'« *attaque massive* » contre la religion au XIX^e siècle.

⁹⁰ MUSGROVE F., 1951, p. 190, 192. Bien que paternaliste (les Européens étaient qualifiés de « mentors » des Africains), sa conception de l'évolution des connaissances scientifiques était dynamique et non eurocentrique.

⁹¹ Ibid., p. 191.

jugeait la plus pertinente pour sa classe spécifique, c'est-à-dire celle qui avait eu une incidence directe sur l'histoire récente de la région et/ou de l'Ouganda et celle qui intéressait le plus les élèves⁹².

Les recommandations de Musgrove ne se limitaient pas au type d'histoire à enseigner. Dans un article publié en 1953 dans *Oversea Education*, il développait sa conception de l'histoire en tant que passé, discours sur ce passé et science étudiant ce passé. Sa posture épistémologique avait des conséquences directes sur les méthodes d'enseignement et les modalités d'apprentissage prescrites. Pour lui, le passé historique ne faisait sens que dans la mesure où il avait un impact réel sur le présent. Il était en grande partie déterminé par des facteurs géographiques. Les faits historiques n'étaient autres que des opinions fondées sur des preuves de forme variable (sources écrites, vestiges matériels du passé). Il incombait à l'étudiant d'histoire de les questionner et de comparer différentes versions des faits. Le véritable historien n'était pas celui qui connaissait les faits historiques, mais celui qui savait comment interroger le passé historique⁹³.

Ces idées se traduisaient, sur le plan didactique, par des méthodes spécifiques. L'enseignant devait relier le passé à la réalité présente et familière. Par exemple, Musgrove estimait judicieux de discuter de l'impact de l'invention de l'écriture à Sumer 4'000 ou 5'000 ans en arrière sur la vie quotidienne des Africains au milieu du XX^e siècle⁹⁴. De façon similaire, il fallait lier l'histoire à la géographie en synchronisant le mieux possible les programmes des deux matières. Dans les questions écrites, il était préférable de demander à l'élève d'*expliquer* un événement ou un processus que de lui demander de le *décrire*. Ce qui importait le plus, c'était que le jeune Ougandais soit amené à apprendre par lui-même (seul ou en collaboration avec ses camarades). L'enseignant pouvait par exemple exiger de lui qu'il invente des questions sur un chapitre lu dans le manuel. Il pouvait aussi consacrer une période hebdomadaire à un travail créatif individuel ou collectif autour d'un thème choisi ou non par les élèves : rédaction d'un essai historique, élaboration d'un schéma chronologique ou dessin d'une carte historique⁹⁵. De manière générale, l'enseignant devait encourager la classe à questionner le passé, notamment à travers une remise en cause des faits et interprétations figurant dans les manuels. Musgrove soulignait que les auteurs de manuels reprenaient dans la

⁹² Id., 1953, p. 22-23.

⁹³ Ibid., 1953, p. 21, 22, 24.

⁹⁴ Ibid., p. 22.

⁹⁵ Ibid., p. 25.

plupart des cas les conclusions souvent obsolètes d'historiens de la génération précédente. Ainsi, les manuels existaient « *pour être questionnés plutôt que révévés* [they exist to be questioned rather than to be swallowed as authorities] »⁹⁶.

Quant aux enseignants, ils devaient impérativement s'adonner à des lectures personnelles afin de maintenir et de développer leur érudition. Il leur fallait soigneusement préparer leurs leçons. Or une bonne préparation ne suffisait pas à faire d'un enseignant un excellent professeur. Ce qui comptait avant tout, insistait Musgrove, c'était la capacité d'un enseignant à transmettre sa passion pour l'histoire. Il était en ce sens un professionnel de la communication, un véritable artiste⁹⁷.

Plus au Sud, en Rhodésie du Nord

Les sources que nous avons consultées permettent une incursion dans la réalité de l'histoire enseignée dans les écoles secondaires africaines de Rhodésie du Nord, en particulier à l'école Munali (Lusaka). Dans la première moitié des années 1950, la discipline historique avait droit à trois ou quatre périodes hebdomadaires. Elle était enseignée en anglais, ce qui représentait un « *handicap considérable* » pour les élèves africains⁹⁸.

Pris dans son ensemble, le programme consistait, jusqu'en 1954, en une combinaison d'histoire ancienne « universelle », d'histoire contemporaine de l'Afrique et d'histoire de l'Empire britannique. En 1^{ère} année, les enseignants étaient libres de modeler les contenus à leur guise. A Munali, ils avaient choisi d'aborder la préhistoire, le développement des techniques de transport et du commerce, l'invention de l'écriture et l'apparition de la religion. Le programme était défini de manière plus précise en 2^e année : l'Afrique dans l'ancien système colonial, l'abolition de la traite et de l'esclavage, la révolutions industrielle et agraire en Angleterre, l'exploration et la partition de l'Afrique, le développement historique des Etats

⁹⁶ Ibid., p. 24. Musgrove citait en exemple un manuel d'histoire de l'Afrique tropicale rédigé par un éducateur britannique en poste au Nigeria dans les années 1930 : BATTEN T. R., 1939-1940 (réédité jusqu'en 1962 au moins). Selon Musgrove, Batten surestimait l'impact de la révolution industrielle sur les politiques impériales européennes dans l'Afrique de la fin du XIX^e siècle. Notre documentation indique que l'ouvrage en quatre volumes de Batten fut employé dans des écoles soudanaises, ougandaises et nord-rhodésiennes à la fin des années 1940 et au début des années 1950. Batten répondit aux critiques de Musgrove dans un numéro ultérieur d'*Oversea Education* : BATTEN T. R., 1953, p. 62-63.

⁹⁷ MUSGROVE F., 1953, p. 25.

⁹⁸ HADFIELD J., 1956, p. 123. Les recensements coloniaux indiquent que la population africaine de Rhodésie du Nord représentait plus de 95 % de la population totale du pays dans les années 1950 : Northern Rhodesia Information Department, *A Brief Guide to Northern Rhodesia*. Lusaka, 1960, p. 24. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/ABriefGuideToNorthernRhodesia/NRhode2#page/n0/mode/2up> (22 octobre 2011)

autonomes (*self-governing countries*) et des dépendances du Commonwealth, l'histoire d'un Etat autonome (l'Afrique du Sud) et d'une dépendance (Rhodésie du Nord). Les manuels en usage étaient celui de Batten pour l'histoire de l'Afrique tropicale et un condensé d'histoire de la Rhodésie du Nord publié en 1940 (réédité en 1943, 1951 et 1957)⁹⁹.

Les programmes de 3^e et de 4^e année posaient de sérieux problèmes de sélection de la matière. James Hadfield, enseignant à Munali, mentionnait les difficultés qu'il partageait avec d'autres éducateurs coloniaux britanniques postés en Afrique. Premièrement, il n'existait pas d'histoire écrite de l'Afrique centrale avant l'arrivée des Européens. Deuxièmement, il fallait prendre en compte les examens du certificat de fin d'études (*Cambridge School Certificate Examination*) pour déterminer le contenu du programme. Trois sujets à choix pouvaient être traités dans l'examen final : l'histoire de l'Empire et du Commonwealth, le développement de l'Afrique tropicale ou l'histoire de la Grande-Bretagne et de l'Europe¹⁰⁰. En 1954, les responsables de la discipline historique à Munali prirent la décision de remplacer la première option par la troisième. Pourquoi l'histoire contemporaine européenne se substitua-t-elle à l'histoire impériale britannique ?

Hadfield évoquait plusieurs motifs à l'appui de cette réforme. Tout d'abord, il mentionnait le fait que les élèves poursuivant des études supérieures étaient désavantagés s'ils ne possédaient aucune connaissance de l'Europe contemporaine. Ils pouvaient difficilement étudier les relations internationales au XX^e siècle sans ce type de background. Ensuite, selon Hadfield, l'histoire de nombreux pays du Commonwealth (le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande) se trouvait très éloignée des intérêts des jeunes Africains. L'histoire africaine, qui aurait pu les intéresser, était presque entièrement inconnue. Ce que les examinateurs du Cambridge Syndicate englobaient sous le titre « *Développement de l'Afrique tropicale* » relevait en fait beaucoup moins de l'histoire africaine que de l'histoire anglaise ou européenne. Celle-ci, par contraste avec l'histoire impériale, était enseignable à travers des manuels facilement accessibles et d'excellente qualité¹⁰¹. Enfin, Hadfield rejoignait son homologue « ougandais » (Musgrove) sur la pertinence de l'histoire-passé du vieux continent pour la

⁹⁹ HADFIELD J., 1956, p. 123-124 ; BATTEN T. R., 1939-1940 ; BRADLEY Kenneth G., *The Story of Northern Rhodesia*. Londres, 1940, XI + 76 p.

¹⁰⁰ HADFIELD J., 1956, p. 124.

¹⁰¹ Les manuels pour élèves en usage à Munali dès 1954 étaient RICHARDS Denis, *An Illustrated History of Modern Europe, 1789-1939*. Londres, Longmans, 1946, XII + 340 p. ; RICHARDS Denis et HUNT J. W., *An Illustrated History of Modern Britain*. Londres, Longmans, 1950, 434 p. et SELLMAN Roger R., *A Student's Atlas of Modern History*. Londres, Arnold, 1952, 95 p.

nouvelle génération d'Africains. L'industrialisation, l'urbanisation, le nationalisme et la vie politique démocratique se développaient à présent en Afrique comme ils s'étaient développés en Grande-Bretagne au cours des siècles précédents¹⁰². A partir de 1954, ceux qui allaient constituer la future élite politique et intellectuelle zambienne bûchèrent sur la révolution française et sur Napoléon, sur le congrès de Vienne et l'émergence des nationalismes allemand et italien, sur la Première Guerre mondiale et la révolution russe, sur le traité de Versailles et la création de la Société des Nations.

A l'école Munali, l'histoire enseignée prenait la forme de leçons orales entrecoupées de « *beaucoup de questions* » et de « *quelques réponses* »¹⁰³. La prise de notes constituait l'une des modalités d'apprentissage les plus employées. Plusieurs types de matériaux didactiques étaient mis à la disposition des enseignants et/ou des élèves : ouvrages historiques dans la bibliothèque de l'école, images extraites du périodique *Pictorial Education*¹⁰⁴, diapositives. Hadfield avait trouvé particulièrement utiles les diapositives sur la révolution française, Napoléon, l'évolution des frontières européennes entre le début du XIX^e et le milieu du XX^e siècle et l'émergence de l'Allemagne contemporaine¹⁰⁵.

Des situations d'enseignement réelles nous sont également données à voir dans l'enseignement primaire africain¹⁰⁶ de Rhodésie du Nord, à travers la perspective particulièrement critique d'un formateur britannique d'enseignants africains, Alfred J. Wills. L'absence quasi totale de manuels d'histoire et d'illustrations contraignait les enseignants à opter la plupart du temps pour d'« *interminables* » leçons orales qui s'achevaient sur le recopiage, par les élèves, de notes écrites au tableau noir¹⁰⁷. Wills déplorait le fait que l'utilisation de manuels pour l'étude du passé historique soit limitée aux élèves du secondaire. A ses yeux, les méthodes d'enseignement employées dans les écoles africaines du pays étaient restées largement obsolètes jusqu'aux années 1950¹⁰⁸. Cependant, les difficultés auxquelles étaient confrontés les enseignants d'histoire du primaire ne découlaient pas uniquement de

¹⁰² HADFIELD J., 1956, p. 125.

¹⁰³ Ibid., p. 125.

¹⁰⁴ Périodique trimestriel publié à Londres entre 1927 et 1982. Les sources indiquent qu'il était utilisé dans les écoles intermédiaires du Soudan dans les années 1950 : Institute of Education, 1954, p. 16-17.

¹⁰⁵ HADFIELD J., 1956, p. 125.

¹⁰⁶ Correspondant *grosso modo* aux cursus élémentaire et intermédiaire du Soudan.

¹⁰⁷ WILLS A. J., 1958, p. 131.

¹⁰⁸ Parmi les outils didactiques fraîchement adoptés en Rhodésie du Nord figurait la mise en scène d'épisodes historiques joués en anglais ou en langue vernaculaire. Wills fut par exemple témoin d'une représentation des guerres puniques jouée par des élèves de 6^e année primaire à l'extérieur de l'école : Ibid., p. 126.

l'absence de matériaux didactiques. Ce qui manquait surtout aux élèves, c'était une perspective historique dérivée de leur environnement immédiat. Le passé antérieur au XX^e siècle n'avait laissé aucune trace matérielle dans le paysage : tout était soit neuf, soit « *non développé* »¹⁰⁹. Le seul espace où les enfants auraient pu accéder à des objets du passé, le musée, était éloigné de la plupart des écoles primaires.

Les conditions de travail des enseignants étaient peu enviables. Jouissant d'une formation de courte durée (deux ans), ils avaient pour mission d'enseigner une douzaine de matières différentes dans une langue qui n'était pas la leur (l'anglais). Ils exerçaient bien souvent dans des écoles isolées, éloignées de toute « *société instruite* ». Enfin, ils devaient enseigner une histoire translocale à des enfants qui n'avaient jamais vu autre chose que leur village, même sur des images. Selon Wills, ils avaient au moins la chance d'avoir affaire à des élèves très intéressés par l'histoire de contrées lointaines, qui présentaient en général de bonnes capacités de mémorisation¹¹⁰.

En tant que formateur, Wills ne lésinait pas sur les prescriptions en termes de programmes d'histoire, de méthodes d'enseignement et d'interprétations du passé historique. Il positionnait l'histoire tribale (bantou) en tête du peloton, suivie de l'histoire des civilisations méditerranéennes dans l'Antiquité, de l'histoire du monde musulman et de la partition de l'Afrique à la fin du XIX^e siècle. Il était impératif de revivifier le sentiment d'appartenance tribale que de trop nombreux Africains de Rhodésie avaient perdu. Pour Wills, ni le territoire du protectorat ni le continent africain n'offrait d'alternative sérieuse à la tribu en tant que communauté d'appartenance et cadre de référence premier. En effet, soutenait-il, les frontières du territoire nord-rhodésien étaient « *artificielles* » et trop étroitement associées à la puissance coloniale. Elles contenaient une multitude de groupes aux intérêts divergents. D'un autre côté, la notion « *amorphe* » d'Afrique se référait à un territoire si vaste et si lointain qu'il ne pouvait se substituer à la tribu en tant qu'objet d'allégeance¹¹¹. Malgré les erreurs de datation et les risques d'anachronisme, l'histoire de toutes les tribus « *importantes* » du pays devait être enseignée aux classes inférieures du primaire. Dans les classes supérieures, la Méditerranée antique méritait d'être étudiée en tant que berceau de « *notre civilisation* » (occidentale), car les Africains, selon Wills, étaient en train de vivre un double processus de détribalisation et

¹⁰⁹ Ibid., p. 130.

¹¹⁰ Ibid., p. 131-133.

¹¹¹ Ibid., p. 127. La position de Wills dérivait peut-être d'une méfiance à l'égard des idéologies panafricaines.

d'occidentalisation. Le fait que la temporalité de l'histoire scolaire ne corresponde pas à la temporalité de l'histoire-passé n'était pas gênant¹¹².

Au niveau didactico-pédagogique, Wills insistait sur la valeur des mises en scène dans l'enseignement de l'histoire africain. En tant que substitut à des matériaux absents (manuels, illustrations), elles offraient un moyen unique de simuler la réalité historique. D'autres outils d'apprentissage étaient recommandés, qui devaient permettre aux élèves de mémoriser et de comprendre les faits importants de l'histoire-passé : schémas chronologiques, maquettes de scènes historiques et compositions sur des sujets historiques¹¹³.

Le problème de l'interprétation des événements historiques, en particulier des plus controversés parmi eux, était plus difficile à résoudre en Rhodésie du Nord qu'en Grande-Bretagne. En métropole, avançait Willis, les enseignants disposaient d'une formation académique et pédagogique suffisamment solide pour présenter une « *version impartiale ou équilibrée des faits* »¹¹⁴. Ce n'était pas le cas en Rhodésie. La plupart des enseignants du primaire n'avaient pas fréquenté l'école secondaire et n'avaient pas accès à des bibliothèques et à des librairies. Il leur était donc extrêmement difficile de ne pas adopter de « *partis-pris politique* [political bias] » lorsqu'ils abordaient, par exemple, la traite des esclaves transatlantique ou la partition de l'Afrique. L'institut de formation des maîtres, où Wills exerçait en tant que formateur, avait un rôle crucial à jouer à cet égard. Au-delà du cursus de deux ans dispensé aux futurs enseignants, il fallait proposer un module de formation continue et s'assurer que les nouveaux enseignants soient correctement supervisés dans les écoles¹¹⁵.

¹¹² Ibid., p. 128, 129.

¹¹³ WILLS A. J., 1958, p. 131.

¹¹⁴ Ibid., p. 132.

¹¹⁵ Ibid. Wills surestimait certainement la capacité des enseignants britanniques à se détacher du politique pour présenter des interprétations « neutres » du passé historique. Au niveau secondaire, son collègue Hadfield relevait la tendance des *élèves* africains à interpréter l'histoire à la lumière de leurs convictions politiques. Cela constituait un obstacle pour l'enseignant (britannique), puisque le nationalisme, selon Hadfield, avait toujours été « *l'ennemi de la vérité* » en histoire : HADFIELD J., 1956, p. 127.

Au Nigeria, dépendance la plus peuplée d'Afrique

Concernant le Nigeria, la documentation nous renseigne sur des aspects très particuliers de l'histoire scolaire des années 1950 : les manuels destinés aux écoles primaires d'une part, le fonctionnement d'une mutuelle scolaire d'histoire d'autre part. En 1952, des manuels pour enseignants et pour élèves furent publiés à l'attention des classes de 5^e et de 6^e année primaire¹¹⁶. Ils avaient été rédigés dans un anglais accessible et les manuels pour élèves comportaient des illustrations. Ce cours d'histoire de deux ans avait pour point de départ les origines du système solaire et de la vie humaine et s'achevait sur l'histoire du Nigeria sous les Britanniques. Entre ces deux extrémités, les manuels abordaient les Empires grecs et romains, le Moyen Age, la Renaissance, la Réforme, les grandes explorations, la traite des esclaves, les révolutions agraire et industrielle en Angleterre et l'abolition de l'esclavage¹¹⁷. L'auteur d'un compte-rendu de ces ouvrages, probablement le rédacteur-en-chef d'*Oversea Education* (Ward), ridiculisait la « *mode* » de son temps qui consistait à faire débiter l'histoire scolaire à l'époque de la création de l'univers. Pour lui, cette histoire qui cherchait à remonter le plus loin possible (*'far away and long ago' type of history*) n'était pas sans dangers. L'enseignant se retrouvait à couvrir des durées énormes et les humains disparaissaient du récit historique scolaire¹¹⁸. Un autre point faible des manuels, selon l'auteur, résidait dans un déséquilibre des contenus. Par exemple, les guerres puniques étaient trop détaillées alors que la question agraire dans l'Empire romain, très pertinente pour l'Afrique contemporaine, n'était pas suffisamment développée.

L'article d'un enseignant britannique en poste au Nigeria, écrivant sous un pseudonyme nigérian dans les pages d'*Oversea Education*¹¹⁹, offre des informations précieuses sur l'une des « annexes » de l'histoire scolaire, les sociétés scolaires d'histoire (*school history societies*). La *school antiquities society* qui fut établie dans une école nigériane en 1953 avait pour point de départ la volonté d'un enseignant d'intéresser ses élèves à l'histoire de leur région. Les objectifs de la société étaient au nombre de quatre :

¹¹⁶ QUINN-YOUNG Charles T. et WHITE J. E. H., *A History for Nigerian Schools*. Londres, Evans Brothers, 1952. Standard V Teachers' Book, 144 p., Pupils' Book, 127 p. ; Standard VI Teachers' Book, 149 p., Pupils' Book, 128 p.

¹¹⁷ "Reviews: *A History for Nigerian Schools*", 1954, p. 172.

¹¹⁸ Ibid., p. 172-173.

¹¹⁹ "Our contributors", 1958. La raison de l'usage du pseudonyme « A. E. O. Esigie » est inconnue.

- (1) permettre à ses membres d'en apprendre le plus possible sur l'histoire de la région afin de cultiver le respect de certaines traditions locales
- (2) montrer dans quelle mesure les peuples du Nigéria occidental ont une histoire commune
- (3) permettre aux membres de s'initier à la recherche historique
- (4) encourager le respect des vestiges matériels du passé à travers la collecte d'artéfacts et leur dépôt dans le musée de l'école¹²⁰

L'école qui hébergeait la société était située sur le lieu même de la capitale d'un Empire africain dont l'histoire s'étendait sur plusieurs siècles¹²¹. Entre 1953 et 1958, la société organisa donc des visites de vestiges historiques. En outre, les membres assistèrent à une série de trois conférences données par des chercheurs (un archéologue, un historien et un anthropologue) affiliés ou non au collège universitaire d'Ibadan. L'article d'Esigie montre que les membres de la société procédèrent non seulement à la collecte de sources écrites et orales (à travers des entretiens directifs avec des notables et des personnes âgées) sur l'histoire locale et régionale, mais également à une opération d'autoarchivage. Sources historiques, bibliographies et procès-verbaux des débats de la société étaient soigneusement classés pour être conservés¹²². Au terme d'une première phase de recherches, une exposition de photos (prises lors de voyages sur le terrain) et d'« antiquités » (reproductions en bois ou en terre cuite d'objets anciens) fut montée dans l'enceinte de l'école. Pour cette société nigériane, comme sans doute pour d'autres sociétés scolaires d'histoire à travers l'Afrique britannique, le soutien moral et financier du directeur de l'établissement avait été indispensable à la réalisation de ses activités¹²³.

¹²⁰ ESIGIE A. E. O., 1958, p. 122.

¹²¹ Il s'agissait probablement de l'Empire Oyo qui se déploya dans l'Ouest du Nigeria entre le XIV^e et la fin du XIX^e siècle, et dont la capitale était située près de la ville moderne d'Ibadan. Sur l'histoire de cet empire cf. par exemple LAW Robin (éd.), *Contemporary Source Material for the History of the Old Oyo Empire, 1627-1824*. Ibadan, Institute of African Studies, 1992, 94 p. ; LAW Robin, *The Oyo Empire, c.1600- c.1836: A West African Imperialism in the Era of the Atlantic Slave Trade*. Oxford, Clarendon Press, 1977, XIV + 340 p. ; BALOGUN Kolawole, *Government in Old Oyo Empire*. Apapa, Lagos, Africanus Publishers, 1985, IX + 138 p. ; USMAN Aribidesi A., "A View from the Periphery: Northern Yoruba Villages during the Old Oyo Empire, Nigeria", *Journal of Field Archaeology*, Vol. 27(1), 2000, p. 43-61.

¹²² ESIGIE A. E. O., 1958, p. 123-124.

¹²³ Ibid., p. 124. L'histoire nigériane locale n'était donc pas absente des programmes et activités scolaires, par contraste avec les programmes universitaires du Nigeria colonial, consacrés uniquement à l'histoire anglaise et européenne : OMOLEWA M., 1995, p. 180.

Discussion

Quelles convergences et divergences évidentes y avait-il entre l'histoire scolaire soudanaise et les histoires scolaires d'autres territoires d'Afrique britannique ? Les éléments d'information présentés ici permettent surtout de comparer les histoires scolaires de niveau secondaire. Un ensemble de similarités importantes peut être dégagé.

Aussi bien au Soudan qu'en Ouganda ou en Rhodésie du Nord, les programmes du secondaire se distinguaient, dans les années 1950, par leur nature volatile et hautement évolutive. Dans tous les cas, le contenu des programmes était affecté par les exigences du certificat de fin d'études telles que définies par le Cambridge Syndicate. Mais le choix entre plusieurs sujets d'histoire laissait une marge de manœuvre significative aux éducateurs coloniaux locaux. Bien que ce choix n'ait pas été le même au Soudan qu'en Ouganda et en Rhodésie, les historiens-pédagogues des différents territoires avaient tendance à privilégier, dans leurs prescriptions comme sur le terrain, l'enseignement de l'histoire anglaise et européenne¹²⁴. Partout, l'on se plaignait d'un manque d'enseignants indigènes compétents et d'un manque de manuels d'histoire adaptés au public des écoles secondaires africaines. La difficulté des élèves à étudier l'histoire dans une langue qui n'était pas la leur (l'anglais) était relevée à travers l'Afrique britannique. En ce qui concerne les situations d'enseignement réelles, elles prenaient très souvent la forme de leçons orales frontales. La prise de note et les discussions collectives autour du sujet d'étude constituaient les modalités d'apprentissage les plus répandues, complétées parfois par l'usage de matériaux didactiques textuels et visuels (manuels, illustrations, cartes, diapositives).

Les programmes des niveaux présecondaires semblaient mieux définis que ceux du secondaire. En atteste la production croissante, dans les années 1950, de manuels d'histoire destinés à des territoires spécifiques, publiés dans les colonies ou dans la métropole (Soudan et Nigeria). Certains instruments didactiques tels que les schémas chronologiques et les mises en scène d'épisodes historiques étaient prescrits aussi bien dans les écoles intermédiaires du Soudan que dans les écoles primaires de Rhodésie du Nord.

¹²⁴ La différence entre le Soudan et les autres territoires d'Afrique britannique touchait à l'histoire non strictement européenne : dans le premier cas, l'histoire contemporaine du Soudan et du Moyen-Orient était proposée comme sujet d'examen, alors qu'en Ouganda et en Rhodésie du Nord l'histoire de l'Empire et du Commonwealth britanniques figurait au menu des examens. L'idée d'ajouter un sujet d'examen sur l'Afrique au programme de l'unique école secondaire gouvernementale du Sud-Soudan (Rumbek) avait été énoncée en 1954-1955, justifiée au motif que tous les élèves de l'établissement étaient « *de race africaine* » : JONES J. K., "Rumbek Secondary School: History", 1954-1955, SAD 739/1/48-50.

Une dernière convergence, enfin, était flagrante eut égard à la composition du corps enseignant. Au Soudan comme dans d'autres possessions britanniques d'Afrique, elle reflétait la stratification sociale qui accompagnait inévitablement la hiérarchisation des savoirs et des savoir-faire dans le contexte colonial africain. Tandis que l'enseignement primaire était réservé aux professeurs indigènes, l'enseignement secondaire était souvent pris en charge par des professeurs britanniques faute d'enseignants indigènes jugés suffisamment compétents.

Il est évidemment plus complexe de faire l'inventaire des différences, certainement nombreuses, mais souvent dissimulées par le caractère inégal des sources accessibles ou simplement non documentées. Au niveau primaire (intermédiaire pour le Soudan), les contenus des programmes d'histoire étaient adaptés aux spécificités de chaque territoire. Au-delà d'un tronc commun portant sur les civilisations antiques de la Méditerranée et l'histoire moderne de l'Europe, les élèves étudiaient l'histoire contemporaine de leur territoire : celle du Soudan s'ils étaient soudanais, celle du Nigeria s'ils étaient nigériens.

Le Soudan se distinguait par la langue d'instruction utilisée au niveau intermédiaire : une grande partie des jeunes (Nord-)Soudanais étudiaient l'histoire dans leur langue (l'arabe), à la différence des jeunes Ougandais, Nigériens et Rhodésiens, qui abordaient l'étude du passé historique dans la langue anglaise¹²⁵.

Les programmes enseignés et appris étaient partiellement modelés par la présence ou non de matériaux didactiques dans la classe et l'existence de vestiges matériels du passé dans l'environnement de l'école. Par contraste avec leurs camarades soudanais, les jeunes Rhodésiens fréquentant une école primaire à la fin des années 1940 ou dans les années 1950 ne disposaient d'aucun manuel. Leur environnement, de surcroît, ne leur permettait de vivre aucune expérience sensible, directe, des vestiges du passé précolonial.

¹²⁵ Malgré les différences entre les dialectes arabes soudanais et l'arabe littéral utilisé à l'école, les enseignants et les élèves soudanais de langue maternelle arabe devaient ainsi avoir plus de facilité à enseigner et à étudier l'histoire que leurs homologues ougandais, nigériens ou rhodésiens.

2. Chez les bijoux perdus de la couronne

Qu'en était-il de l'histoire scolaire en dehors de l'Afrique subsaharienne, dans d'autres régions de l'espace impérial britannique ? Nous appliquons cette question à deux « poids lourds » de l'Empire britannique, l'Egypte et l'Inde. Territoires d'importance vitale pour la Grande-Bretagne en termes économiques et stratégiques, ils étaient précisément en train de s'en détacher à la période qui nous intéresse. Rappelons-le, le royaume d'Egypte jouissait d'une indépendance officielle depuis 1922, qui fut en réalité limitée par l'ingérence de la Grande-Bretagne dans les affaires intérieures et extérieures du pays jusqu'en 1954. Après près d'un siècle d'administration britannique directe (1858-1947), l'Empire britannique des Indes accéda à l'indépendance sous la forme de deux dominions, l'Inde et le Pakistan, qui devinrent des républiques en 1950 et 1956 respectivement. Dans les cas égyptien et indien, l'histoire scolaire d'après-guerre était une matière scolaire conçue et pratiquée dans des Etats souverains ou quasiment souverains. L'enseignement de l'histoire est indissociable des préoccupations sociales, politiques et idéologiques qui président à son élaboration, c'est pourquoi l'on peut légitimement s'attendre à des différences considérables entre l'histoire scolaire de territoires effectivement détachés de l'orbite impériale britannique et l'histoire scolaire de pays non encore indépendants. En était-il ainsi ? C'est l'une des questions que nous tenterons d'élucider dans cette partie.

En aval du Nil : Egypte

Durant les trois décennies que dura le régime de la monarchie constitutionnelle (1922-1952), l'histoire scolaire égyptienne évolua vers la manifestation d'une idéologie nationaliste de plus en plus prégnante. Alors que les programmes d'histoire de 1924 ne rompaient pas fondamentalement avec les lignes directrices de l'enseignement d'histoire formulées avant la révolution de 1919 (en 1907 et 1913), ceux des années 1930 et 1940 furent explicitement mis au service du projet politique nationaliste égyptien. En général, l'enseignement élémentaire, primaire et secondaire avait pour finalité d'inculquer aux élèves un « sentiment de grandeur nationale » à travers l'étude des grandes figures de l'histoire égyptienne¹²⁶. La formation d'une « conscience nationale » continuait à être la finalité principale des programmes d'histoire prescrits en 1948-1949.

¹²⁶ SALMONI B. A., 2005, p. 168. En Egypte, le système scolaire public était divisé en deux parcours : d'un côté, l'enseignement élémentaire, gratuit et théoriquement obligatoire depuis 1923, qui concernait la plupart des Egyptiens scolarisés et qui constituait le début et la fin de leur scolarité ; de l'autre côté, l'enseignement primaire, sélectif et payant jusqu'en 1943, qui menait à des études secondaires et supérieures.

Au milieu des années 1940, l'histoire avait droit à 1 voire 2 périodes hebdomadaires en 2^e, 3^e et 4^e année élémentaire, 1 période en 3^e et 4^e primaire et 2 périodes dans l'enseignement secondaire. Le tableau ci-dessous (fig. 27) met en relief le statut marginal de la discipline historique dans les programmes scolaires égyptiens de l'époque.

Figure 27 : Pourcentage de périodes hebdomadaires consacrées à l'histoire dans les écoles publiques d'Egypte (1945-1946)¹²⁷

Niveau d'enseignement	Type d'école	% de périodes hebdomadaires
Elémentaire	Garçons	2,6 %
	Filles	2 %
Primaire	Garçons et filles	1,4 %
Secondaire	Garçons et filles	5,6 %

En termes de contenus, les différents programmes élaborés sous la monarchie se focalisaient invariablement sur deux périodes de l'histoire égyptienne qui, aux yeux des éducateurs, représentaient « l'apogée de l'œuvre nationale égyptienne »¹²⁸. Il s'agissait de l'Egypte pharaonique d'une part, du règne de Mehmet Ali (1805-1848)¹²⁹ d'autre part. La représentation des 4'000 ans d'histoire pharaonique dans les manuels pour enseignants et pour élèves était marquée par un motif récurrent. L'Egypte parvenait à maintenir son indépendance (« *istiqlāl* ») et sa position en tant que puissance régionale lorsqu'elle était unie sous le gouvernement d'un dirigeant unique et disposait de moyens militaires efficaces. Cette position lui assurait une supériorité commerciale, technologique et culturelle sur son voisinage. En outre, selon l'interprétation de l'historien Barak A. Salmoni, les qualités morales qui étaient

¹²⁷ Données calculées sur la base de MATTHEWS R. D. et AKRAWI M., 1949, p. 42, 50, 58.

¹²⁸ SALMONI B. A., 2005, p. 184.

¹²⁹ Bien que d'origine macédonienne et ne connaissant pas la langue arabe, le gouverneur ottoman d'Egypte est mentionné par la version arabisée de son nom (Muḥammad 'Alī) dans l'historiographie égyptienne et arabe en général, ainsi que dans une grande partie de la littérature académique occidentale. Légitimée par l'habitude, cette pratique linguistique n'est pas anodine : elle indique une tentative d'indigéniser le personnage pour en faire une figure-clé des *narratives* nationalistes égyptiens et panarabes. La littérature sur l'Egypte de Mehmet Ali est trop riche pour être exposée ici. L'on pourra utilement se référer à SAYYID-MARSOT Afaf Lutfi, *Egypt in the Reign of Muhammad Ali*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, X + 300 p. ; TOLEDANO Ehud, "Mehmet Ali Paşa or Muhammad Ali Basha? An Historiographic Appraisal in the Wake of a Recent Book", *Middle Eastern Studies*, Vol. 21(4), 1985, p. 141-159 ; FAHMY Khaled, *All the Pasha's Men: Mehmed Ali, His Army, and the Making of Modern Egypt*. Le Caire, American University in Cairo Press, 2002 (1997¹), XVIII + 334 p. ; AHARONI Reuven, *The Pasha's Bedouin: Tribes and State in the Egypt of Mehmet Ali, 1805-1848*. Londres, Routledge, 2007, IX + 275 p. Sur l'historiographie égyptienne du XX^e siècle cf. le travail récent de DI-CAPUA Yoav, *Gatekeepers of the Arab Past: Historians and History Writing in Twentieth-Century Egypt*. Berkeley, University of California Press, 2009, XV + 389 p.

attribuées aux habitants de l'Égypte pharaonique (le courage, la détermination, la morale de l'effort, le respect pour les anciens) étaient précisément celles que les éducateurs souhaitaient inculquer aux élèves¹³⁰. À l'école secondaire, la militarisation de la société égyptienne à l'époque pharaonique était jugée positive, tandis que la révolution religieuse initiée par Amenhotep IV et Néfertiti (l'introduction temporaire d'un culte monothéiste en Égypte) était décrite de façon négative. Les origines étrangères de Néfertiti étaient soulignées pour mieux délégitimer la nouvelle religion, peut-être en écho à l'importation de conceptions « étrangères » dans l'Égypte semi-indépendante des années 1930 et 1940¹³¹.

Dans les manuels d'histoire du primaire, l'Égypte musulmane pré-ottomane (639-1517) était évoquée à travers la succession des dynasties toulounide, fatimide et ayyoubide. Celles-ci étaient largement indigénisées, décrites comme des dynasties égyptiennes plutôt que comme des dynasties d'Égypte. La période ottomane (1517-1882) n'était pas considérée d'un seul bloc. Il y avait, tout d'abord, une sombre période « *turque* » dépeinte sous les traits d'une domination étrangère de l'Égypte. À l'instar des Romains 1'500 ans plus tôt, les Ottomans n'avaient apporté que des maux à l'Égypte : misère, disparités économiques, ignorance et distorsion religieuse¹³². Aux désastres de l'occupation ottomane avait succédé l'âge d'or qui avait vu l'avènement de l'Égypte moderne. Mehmet Ali en était le protagoniste principal aussi bien dans les manuels de l'enseignement primaire que dans ceux du secondaire, talonné de près par le peuple égyptien.

Selon le récit historique scolaire consacré de l'époque, les Égyptiens avaient repris leur destin en main suite à l'expédition française d'Égypte (1798-1801). Après une première phase de collaboration avec l'occupant durant laquelle ils s'étaient exercés au gouvernement représentatif (« *ḥukm niyābī* »), les Égyptiens s'étaient rebellés contre les Français car ceux-ci étaient « *insensibles à leur religion* ». Le soulèvement du Caire était qualifié de « *révolution* [thawra] » pour la « *liberté* [ḥurriya] » et les Égyptiens représentés comme des acteurs conscients de leur rôle dans l'histoire¹³³. Selon Salmoni, les éducateurs égyptiens visaient, à travers cette épisode, à convaincre les élèves de la capacité d'agir (*agency*) des Égyptiens, de

¹³⁰ SALMONI B. A., 2005, p. 171.

¹³¹ Ibid., p. 173.

¹³² Ibid., p. 175-176.

¹³³ Ibid., p. 176.

leur engagement permanent pour l'indépendance du pays et de l'inscription historique du parlementarisme dans la vie politique égyptienne¹³⁴.

L'accession au pouvoir de Mehmet Ali après le départ des Français signalait le début d'une nouvelle ère dans l'histoire de l'Egypte. Mehmet Ali n'était pas moins que le fondateur de l'Egypte moderne, celui qui avait réussi à la propulser au rang des Etats européens les plus puissants du moment. Qu'elles soient politiques, militaires ou économiques, toutes ses initiatives avaient profité au peuple égyptien, musulmans et coptes confondus. Ainsi de la répression exercée à l'encontre des Mamelouks et des campagnes d'Arabie, du Soudan et de Morée. Ainsi de la nouvelle armée qu'il avait mise en place, symbole de l'unité de la nation égyptienne¹³⁵. Les élèves du secondaire découvraient les exploits d'un héros qui à la fois reflétaient et avaient œuvré pour « *le patriotisme égyptien* [al-waṭaniyya al-miṣriyya] »¹³⁶. Le manuel en usage dans les classes de 4^e année était un ouvrage de Muḥammad Rif'at, par ailleurs au menu des lectures obligatoires du cursus de formation des enseignants entre 1927 et 1952¹³⁷. Au moment même où les jeunes Soudanais abordaient l'occupation ottomano-égyptienne du Soudan comme une invasion étrangère suivie d'un régime oppressant, leurs camarades égyptiens apprenaient qu'elle était sous-tendue par des motifs tout à fait louables, à savoir l'expulsion d'éléments qui « gênaient » les réformes de Mehmet Ali (les Mamelouks) et la volonté d'assurer une irrigation suffisante de l'Egypte à travers le contrôle du haut Nil¹³⁸.

De ces leçons d'histoire les élèves pouvaient retenir que c'était à Mehmet Ali, héritier de l'Egypte pharaonique, qu'ils devaient la renaissance d'une nation égyptienne unifiée. L'histoire de l'Egypte post-Mehmet Ali apparaissait comme l'histoire d'une nation dont la lutte continuelle pour l'indépendance culminait avec la révolution de 1919 et l'instauration d'un régime parlementaire. Rif'at et ses collègues visaient avant tout à légitimer, à travers un processus d'indigénisation, la dynastie de Mehmet Ali au pouvoir jusqu'en 1952. Qu'il soit pharaonique ou monarchique, un gouvernement central fort était présenté comme une condition nécessaire à la souveraineté nationale. Les concepteurs de l'histoire scolaire

¹³⁴ Ibid., p. 177.

¹³⁵ Ibid., p. 177, 178, 180, 181.

¹³⁶ Ibid., p. 180.

¹³⁷ *Ta'rīkh Miṣr al-Siyāsī fī al-Azmina al-Ḥadītha*. Le Caire, Wizārat al-Ma'ārif al-'Umūmiyya, 1949 (1920'), 305 p. Ce manuel était basé sur le mémoire de master de Rif'at, soutenu en 1916 à l'Université de Liverpool. Après avoir enseigné l'histoire dans le secondaire, à l'Institut de formation des maîtres et à l'université, il devint directeur-général de l'enseignement secondaire en 1946 et occupa le poste de ministre de l'éducation de mars à juillet 1952 : FARAG I., 2001, p. 23.

¹³⁸ SALMONI B. A., 2005, p. 181.

égyptienne tenaient à transmettre l'idée d'une Egyptianité éternelle, sorte de caractère national qui avait existé aussi bien au temps des Pharaons qu'à l'époque de Mehmet Ali. C'était cette réalité métahistorique qui avait permis aux Egyptiens, et leur permettrait encore, de prendre leur destin en main¹³⁹.

A partir du milieu des années 1940, le courant intellectuel arabiste, qui assignait à l'Egypte une identité essentiellement arabe, semblait commencer à avoir un impact sur le système scolaire égyptien, en particulier sur l'enseignement de l'histoire. Evoquant une césure nette entre le passé pharaonique de l'Egypte et l'Egypte contemporaine, un manuel d'histoire ancienne s'ouvrait sur les lignes suivantes :

*« Il convient de rejeter la question : les Egyptiens d'aujourd'hui ont-ils quelque affiliation avec ceux d'hier ou en sont-ils séparés ? La civilisation égyptienne s'est éteinte après avoir semé le grain et apporté aux hommes ses enseignements... Ce n'est pas peu. »*¹⁴⁰

De son côté, la Ligue de l'enseignement moderne (*Rābiṭat al-Tarbiya al-Ḥadītha*) recommandait d'approfondir l'étude des pays arabes dans les écoles égyptiennes afin de contribuer au « mouvement d'unification » de ces pays¹⁴¹. La création de la Ligue arabe en 1945 apporta une légitimité et des moyens d'action institutionnels à l'idéologie panarabe. Un traité culturel ratifié la même année stipulait que les Etats-membres devaient introduire, dans leurs cursus scolaires, des éléments d'histoire, de géographie et de littérature des pays arabes. Tenus en 1947 et 1950, les deux premiers congrès culturels arabes, auxquels participèrent des intellectuels égyptiens et des membres de l'Institut pédagogique égyptien, s'inscrivaient dans la même lignée¹⁴². Cependant, les programmes d'histoire officiels (fig. 28) montrent qu'en 1945-1946 l'histoire scolaire égyptienne n'avait pas encore été réellement affectée par les idées du courant arabiste.

¹³⁹ Ibid., p. 169, 187.

¹⁴⁰ SAYF AL-DĪN I. et al., *Miṣr fī al-'Usur al-Qadīma*. Wizārat al-Ma'ārif al-'Umūmiyya. Le Caire, Al-Maṭba'a al-Amīriyya, 1942, p. XII, cité par HASSAN M. H., 1994.

¹⁴¹ Rābiṭat al-Tarbiya al-Ḥadītha, *Mu'tamar Tadrīs al-Mawāḍ al-Ijtīmā'iyya*. Le Caire, Maṭba'at Lajnat al-Ta'līf, 1945, p. 150, cité par HASSAN M. H., 1994.

¹⁴² HASSAN M. H., 1994. Un décalage important subsistait entre l'histoire scolaire et la production intellectuelle en Egypte. Alors que la première continua à épouser les contours d'un nationalisme territorial égyptien jusqu'à la chute de la monarchie, la seconde avait déjà délaissé l'Egyptianisme et le Pharaonisme pour des idéologies panarabes ou panislamiques : SALMONI B. A., 2005, p. 187. Sur les différents courants du nationalisme égyptien dans la première moitié du XX^e siècle, cf. GERSHONI I. et JANKOWSKI J. P., 1986 et Id., 1995.

Figure 28 : Programmes d'histoire officiels de l'enseignement public égyptien (1945-1946)¹⁴³

Niveau	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Elémentaire	-	Egypte pharaonique	Histoire musulmane, conquête ottomane, Egypte mamelouke	Egypte: expédition de Napoléon ➡ 1922
Primaire	-	-	Egypte: période pharaonique, période gréco-romaine, débuts de l'Islam	Egypte: période mamelouke ➡ présent
Secondaire	Egypte pharaonique, Grèce et Rome antiques	Histoire musulmane ➡ période mamelouke	Renaissance européenne, Empire ottoman, révol. française et américaine	Egypte contemporaine

Bien que dominante, l'histoire égyptienne n'occupait pas la totalité des programmes d'histoire égyptiens. L'histoire musulmane impliquait l'étude, fût-elle superficielle, d'autres régions du Moyen-Orient. L'histoire européenne était réservée à la petite élite qui poursuivait des études secondaires. Enseignée uniquement en 3^e année, elle s'appuyait sur des manuels en langue arabe produits en Egypte même¹⁴⁴.

Nous manquons de données relatives à la didactique de l'histoire dans l'Egypte monarchique. L'on sait cependant que les manuels d'histoire égyptienne destinés aux écoles primaires et secondaires comportaient des illustrations représentant l'Egypte pharaonique. Au niveau secondaire, des activités créatives et manuelles étaient proposées aux élèves, notamment la réalisation de dessins et de modèles représentant des antiquités égyptiennes¹⁴⁵. Eut égard à l'enseignement scolaire en général, l'influence de la pédagogie américaine, notamment des idées de John Dewey, pénétrait timidement dans l'Egypte des années 1940 et 1950 par l'entremise d'éducateurs tels qu'Amīr Boktor, Russell Galt et Abū al-Futūḥ Aḥmad

¹⁴³ MATTHEWS R. D. et AKRAWI M., 1949, p. 43, 51, 58, 59.

¹⁴⁴ Farag mentionne une *Histoire de l'Europe au XIX^e siècle* rédigée dans les années 1930 par deux inspecteurs de l'éducation égyptienne : FARAG I., 2001, p. 26-27. Rif'at copublia avec Muḥammad Aḥmad Ḥasūna une histoire de l'Europe contemporaine : *Ma'ālim Ta'rīkh Ūrūbā al-Ḥadīth*. Le Caire, 1926 et une histoire de l'Europe du Moyen Age à l'époque moderne : *Ma'ālim Ta'rīkh Ūrūbā*. Le Caire, Wizārat al-Ma'ārif al-'Umūmiyya, 1931, 253 p.

¹⁴⁵ SALMONI B. A., 2005, p. 174.

Raḍwān. Formés au Teachers College de l'Université de Columbia, ils enseignèrent à l'Université américaine du Caire (Boktor et Galt) et à l'Université Ibrahim Pasha – renommée Université Ain Shams en 1954 – (Raḍwān). Tous trois préconisaient de réduire l'apprentissage par la mémorisation au profit d'activités créatives, de travaux de réflexion et de jeux¹⁴⁶.

Avec la révolution de 1952, une nouvelle génération de manuels vit le jour en Egypte. Le processus de rédaction des nouveaux manuels, dont l'enjeu était d'inscrire la révolution des officiers libres dans le cours de l'histoire égyptienne, s'opéra rapidement et dans la précipitation. Mandaté par le gouvernement pour accomplir cette tâche, Raḍwān précisait plus tard que quatre mois avaient été accordés à quatre rédacteurs novices pour mener le projet à bien¹⁴⁷. Pourtant, le récit historique scolaire de l'époque nassérienne n'était pas profondément différent de son prédécesseur. Certes, la photographie du souverain déchu (Farouk) n'ornait plus les manuels. Le poids relatif de l'Egypte pharaonique dans les programmes diminua au profit de l'histoire de l'Egypte aux XIX^e et XX^e siècles. Cependant, les rubriques et scansions de cette histoire telles qu'elles figuraient dans les anciens manuels demeurèrent intactes. Le rôle du peuple égyptien dans les événements-clés de l'histoire égyptienne fut simplement accentué : doté d'une « conscience nationale », c'était lui qui avait porté Mehmet Ali au pouvoir et qui était véritablement maître de son destin¹⁴⁸.

¹⁴⁶ STARRETT G., 1998, p. 70. Cf. BOKTOR Amir, *School and Society in the Valley of the Nile*. Le Caire, Elias' Modern Press, 1936, XV + 269 p. ; GALT Russell, *The Effects of Centralization on Education in Modern Egypt*. Le Caire, American University, Department of Education, 1936, 134 p. ; RADWAN Abu al-Futouh Ahmad, *Old and New Forces in Egyptian Education: Proposals for the Reconstruction of the Program of Egyptian Education in the Light of Recent Cultural Trends*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951, XIV + 192 p.

¹⁴⁷ RADWĀN Abū al-Futūḥ, "Tadrīs al-Ta'rīkh fī Miṣr", chapitre introductif à JOHNSON Henry, *Tadrīs al-Ta'rīkh*. Traduit de l'anglais et présenté par Abū al-Futūḥ Raḍwān. Le Caire, Dār al-Nahḍa al-'Arabiyya, 1965, cité par FARAG I., 2001, p. 28.

¹⁴⁸ FARAG I., 2001, p. 28.

En Inde, pièce maîtresse de l'Empire

L'Inde fraîchement indépendante fut marquée par un décalage temporel significatif entre les bouleversements politiques et la révision ou décolonisation de l'histoire scolaire. Bien que le pays ait accédé à la souveraineté nationale en 1947, il fallut attendre les années 1960 pour qu'un processus de rédaction de nouveaux manuels d'histoire soit initié. Il n'existait pas, sous Nehru (1947-1964), de programme d'histoire unique pour l'Inde toute entière, ni d'ailleurs d'un seul set de manuels. Jusqu'au début des années 1950 voire au-delà, les écoles primaires des différentes provinces ne consacraient pas le même nombre de périodes à la discipline. Comme en Egypte, l'histoire n'était enseignée qu'aux deux classes supérieures de l'enseignement primaire¹⁴⁹.

Quels types d'histoire étaient-ils prescrits et/ou enseignés dans les écoles indiennes de l'époque ? Le tableau ci-après (fig. 29) permet de visualiser les contenus et les manuels prescrits en 1951 par Kshetrapal D. Ghose, historien-pédagogue à la tête de l'institut de formation des maîtres de Calcutta (*David Hare Training College*).

¹⁴⁹ GHOSE K. D., 1951, p. 48, 50.

Figure 29 : Programmes d'histoire prescrits dans les écoles publiques indiennes (1951)¹⁵⁰

Niveau	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Primaire	Histoire indienne et mondiale: histoires romantiques (<i>romantic tales</i>)	Idem 1 ^{ère} année	- Débuts de la vie humaine - Préhistoire - Civilisations antiques	- Histoire indienne de l'Antiquité à 1707 - Histoire mondiale* (croisades, explorateurs, Renaissance européenne, reine Elisabeth, roi Charles I, tsar Pierre I)	- Histoire indienne 1707-1950 - Histoire mondiale* (indépendance USA, révol. française, révol. industrielle, Kaiser, Wilson, Hitler & Staline, ONU, aviation et radio)
	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année	10 ^e et 11 ^e année
Secondaire	- Histoire indienne de l'Antiquité à 1525 - Histoire anglaise de l'Antiquité à 1485 - Education civique	- Histoire indienne 1525-1785 - Histoire anglaise 1485-1815 - Education civique	- Histoire indienne 1785-1950 - Histoire anglaise 1815-1950 - Education civique	- Histoire sociale et culturelle de l'Inde - Histoire sociale et culturelle du monde de l'Antiquité à 1950** - Education civique	Idem 9 ^e année

- *Manuel prescrit : VAN LOON Henrik W., *The Story of Mankind*. Londres, George G. Harrap & Co, 1922, XXVIII + 492 p. (augmenté et réédité ➔ 2000)
- **Manuels prescrits : WELLS Herbert G., *The Outline of History: Being a Plain History of Life and Mankind*. Londres, Newnes, 1919-1920, 2 vol. (aug. & rééd ➔ 1972)
- CARTER E. H. et C. K. OGDEN, *General History in Outline and Story*. Londres, Thomas Nelson & Sons, 1938, 288 p.
- IKIN Rutherford G., *A Pageant of World History: An Outline of the History of the World*. Londres, Thomas Nelson & Sons, 1928 (1940²), 270 p.
- HOYLAND John S., *A Brief History of Civilization*. Oxford, Oxford University Press, 1925.
- CORKE Helen, *Class Books of World History. Book III: The Adventurers*. Londres, Oxford University Press, 1935.
- PEARCE Frederick G., *Footprints on the Sands of Time: A Survey of Human History as Marked by the Lives of Great Men and Women*. Londres, H. Milford, 1941, 304 p.

¹⁵⁰ Ibid., p. 31, 46-48, 50-51.

Du côté de la réalité de l'enseignement, il semblerait que l'histoire anglaise et britannique ait été enseignée dans la grande majorité des écoles secondaires à travers l'Inde¹. Si l'on en croit les analyses récentes proposées par des historiens indiens, les manuels en usage dans les années 1950 reproduisaient des conceptions « coloniales » britanniques de l'histoire indienne². En quoi consistaient ces conceptions ?

Elles consistaient tout d'abord en une périodisation religieuse de l'histoire indienne : dès le début du XIX^e siècle, les historiens britanniques avaient découpé le passé indien en fonction de la religion des dynasties dirigeantes. L'histoire de l'Inde était ainsi structurée en trois grandes périodes : hindoue, musulmane et britannique³. La période hindoue, caractérisée par le développement d'une civilisation aryenne (terme dérivé du sanskrit *ārya* qui signifie « noble »), était considérée comme l'âge d'or de l'histoire indienne. Dans cette historiographie britannique⁴, les communautés hindoue et musulmane étaient assimilées à des entités clairement définies, antagonistes depuis le Moyen Âge et irréconciliables à l'ère contemporaine. Selon plusieurs historiens indiens de la fin du XX^e siècle, ce corpus de littérature « coloniale » sema les graines de l'historiographie communautaire (*communal historiography*) qui fleurit au temps de l'indépendance et dans les années 1950⁵. Enfin, l'historiographie coloniale produisit des interprétations de l'histoire indienne qui visaient à légitimer la présence britannique dans le sous-continent. Les gouvernements qui avaient existé avant l'arrivée des Britanniques étaient associés à des régimes despotiques, intolérants et extrêmement cruels. La société indienne était représentée comme une société barbare où

¹ GHOSE K. D., 1951, p. 32.

² THAPAR R., 2009, p. 87 ; BHATTACHARYA N., 2009, p. 101.

³ THAPAR R., 2009, p. 90 ; BHATTACHARYA N., 2009, p. 102.

⁴ MILL James, *The History of British India*. Londres, James Madden, 1817-1858, 10 vol. ; LYALL Alfred, *The Rise and Expansion of the British Dominion in India*. Londres, John Murray, 1894³, XVII + 355 p. ; SMITH Vincent A., *The Early History of India from 600 B.C. to the Muhammadan Conquest, Including the Invasion of Alexander the Great*. Oxford, Clarendon Press, 1904, VIII + 389 p. ; THOMPSON Edward J., *A History of India*. Londres, Benn, 1928, 80 p. ; THOMPSON Edward J. et GARRATT Geoffrey, *Rise and Fulfilment of British Rule in India*. Londres, s.n., 1934, XII + 690 p. ; RAWLINSON Hugh G., *A Concise History of the Indian People*. Londres, OUP, 1938, XIII + 424 p.

⁵ SIDDIQI M. H., 1980, p. 185 ; BHARGAVA R., 2000, p. 196. Siddiqi soutient que le communautarisme, qu'il définit comme un exclusivisme religieux, colorait même la production des intellectuels qui cherchaient à unifier les différents courants du nationalisme indien. Parmi de très nombreux travaux sur les nationalismes indiens, cf. HASAN Mushirul, *Nationalism and Communal Politics in India, 1885-1930*. New Delhi, Manohar Publications, 1991, X + 338 p. ; CHANDRASHEKAR S., *Colonialism, Conflict, and Nationalism: South India, 1857-1947*. New Delhi, Wishwa Prakashan, 1995, XIV + 295 p. ; HANSEN Thomas B., *The Saffron Wave: Democracy and Hindu Nationalism in Modern India*. Princeton (NJ), Princeton University Press, 1999, VI + 293 p. ; ZAVOS John, *The Emergence of Hindu Nationalism in India*. New Delhi, Oxford University Press, 2000, IX + 245 p. ; ALOYSIUS G., *Nationalism Without a Nation in India*. New Delhi, Oxford University Press, 2000, 265 p. ; DEOL Harnik, *Religion and Nationalism in India: The Case of the Punjab*. Londres, Routledge, 2000, IX + 200 p. ; NAIR Neeti, *Changing Homelands: Hindu Politics and the Partition of India*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2011, 343 p.

régnait l'injustice et la maladie. Régie par un système de castes figées, elle était déchirée par les conflits intercommunautaires entre hindous et musulmans. La domination impériale britannique avait apporté une *pax britannica* qui s'appuyait sur un Etat de droit, un système de gouvernance efficace et une économie saine⁶.

Avec pour épiscentre la vallée du Ganges, les manuels en usage dans l'Inde des années 1950 présentaient une histoire dynastique basée sur les faits politiques et militaires. Ils contenaient des illustrations dont la qualité était jugée « médiocre » par l'une des actrices de la réforme des manuels engagée dans les années 1960, Romila Thapar⁷. L'on ne peut identifier avec certitude les manuels auxquels Thapar fait référence. Cependant, il ne fait aucun doute que plusieurs publications éditées par Ramesh C. Majumdar dans les années 1940 et 1950, dont un gigantesque ouvrage d'histoire indienne en onze tomes, devinrent des manuels standards pour l'étude de l'histoire dans l'enseignement secondaire et universitaire⁸. Selon Siddiqi, ces ouvrages sanctionnaient une lecture « communautariste » de l'histoire indienne⁹.

Quid des finalités de l'histoire scolaire indienne et des méthodes d'enseignement à l'époque de Nehru ? Ghose, qui participa par ailleurs à la rédaction de l'ouvrage dirigé par Majumdar¹⁰, nous éclaire sur le statut de l'histoire en tant que matière scolaire, sur ses finalités et sur ses modalités de transmission et d'apprentissage, tant dans le champ de la réalité que dans celui de la prescription.

Rédigeant un ouvrage de didactique de l'histoire à l'attention des enseignants indiens quelques années à peine après l'indépendance, Ghose soulignait l'évolution significative qu'avait connue l'histoire scolaire indienne entre le XIX^e siècle et le milieu du XX^e siècle. En termes de statut, elle était passée de la « *Cendrillon* » à la « *reine du programme* »¹¹. Bien que l'histoire n'ait pas figuré parmi les disciplines obligatoires des examens d'entrée à l'université, sa place dans les programmes d'enseignement primaires et secondaires était à présent

⁶ COHN B. S., 1996, p. 6 ; BHARGAVA R., 2000, p. 196 ; THAPAR R., 2009, p. 89, 94 ; BHATTACHARYA N., 2009, p. 101, 102.

⁷ THAPAR R., 2009, p. 87.

⁸ MAJUMDAR R. C., RAYCHAUDHURI H. C. et DATTA K., *An Advanced History of India*. Londres, Macmillan, 1946, XI + 1081 p. (réédité jusqu'en 1978) ; MAJUMDAR R. C. (éd.), *The History and Culture of the Indian People*. Londres, G. Allen & Unwin, 1951-1969, 11 vol. (certains volumes furent réédités jusque dans les années 1990)

⁹ SIDDIQI M. H., 1980, p. 186.

¹⁰ Notamment aux tomes 9 et 10 sur « la domination britannique et la renaissance indienne (1818-1905) ».

¹¹ GHOSE K. D., 1951, p. 2.

largement reconnue. En termes de finalités, le fait que l'enseignement de l'histoire ne devait pas seulement viser à impartir des faits et des dates semblait maintenant (1951) acquis¹². Sur le plan didactique, des méthodes d'enseignement dépassées, qui avaient fait de l'histoire un « *cauchemar* » pour la majorité des élèves du XIX^e siècle, une « *torture tuant l'âme* [soul-killing torture] », avaient laissé la place à un enseignement plaisant dispensé par un maître compétent qui, dans le meilleur des cas, cultivait la créativité et la réflexion de ses élèves¹³.

Quelle était la position de Ghose eut égard aux finalités ou aux fonctions de l'histoire scolaire ? Il lui en assignait quatre qui, selon lui, justifiaient le statut éminent qui devait être réservé à l'histoire dans les programmes scolaires. En premier lieu, l'histoire permettait de développer un regard tourné vers l'avenir, dans la mesure où la connaissance du passé historique était indispensable à l'élaboration du futur. En second lieu, l'histoire visait à élargir les horizons intellectuels et culturels de l'individu, afin de cultiver la tolérance à l'égard d'autres peuples et nations. En troisième lieu, l'étude de l'histoire permettait aux élèves d'acquérir un ensemble de compétences et d'attitudes utiles dans la vie réelle : mémorisation, imagination, empathie, collecte et analyse impartiale de faits, expression claire et méthodique, argumentation logique, jugement, généralisation, évaluation de sources, confrontation à des données contradictoires, quête de la vérité, exercice de l'esprit critique. Finalement, l'enseignement de l'histoire faisait accéder les enfants à un réservoir immense de connaissances¹⁴.

En sus de sa vision propre, Ghose évoquait deux catégories de finalités supplémentaires, « *fausseté* » assignées à l'histoire scolaire par des parents « *utilitaristes* » et certains enseignants. La première concernait le rôle hypothétiquement moral de l'histoire enseignée. Ghose s'insurgeait contre un enseignement qui prétendait, à travers l'étude de héros et de saints, offrir une instruction morale en montrant aux élèves que la vertu était « *toujours victorieuse* » face à la force et à l'animosité. S'appuyant sur les écrits de Keatinge datés de près d'un demi-siècle¹⁵, il affirmait que les leçons d'histoire ne devaient pas servir à prêcher des sermons. Quand bien même une instruction morale eût été légitime, elle était vouée à l'échec pour deux raisons. D'abord, car elle aurait été immédiatement rejetée par l'esprit de

¹² Ibid., p. 18.

¹³ Ibid., p. 5-6.

¹⁴ Ibid., p. 10-12. Pour Ghose, la première de ces finalités était celle qui était la moins valorisée dans l'enseignement de l'histoire indien existant à son époque.

¹⁵ KEATINGE M. W., 1907.

contradiction caractéristique des élèves adolescents. Ensuite, parce que le passé historique lui-même, notamment ses grandes figures, ne se prêtait guère à une grille de lecture moralisante : loin de représenter des modèles de conduite morale, les grands acteurs de l'histoire étaient bien souvent des personnages puissants, parfois odieux. Hitler et Staline en étaient des exemples évidents. Pour le pédagogue indien, cela était dû à un fait général, applicable à l'histoire de n'importe quel pays : « *la puissance l'emporte souvent sur la justice* [it is might rather than right that often succeeds] »¹⁶. Plutôt qu'à un « *catalogue de qualités morales fabriquées de toutes pièces* [a catalogue of manufactured moralities] », l'histoire scolaire devait s'apparenter à un récit des passions, des aspirations, des espérances et des peurs de l'être humain dans différents espaces-temps. Elle n'était cependant pas complètement dépourvue de visées morales. Ghose précisait que celles-ci étaient légitimes du moment qu'elles prenaient une forme indirecte. Selon lui, l'enfant n'avait besoin d'aucun sermon pour réaliser par lui-même que toute acte injuste avait un prix et que ce prix était payé un jour, quoique pas nécessairement par l'auteur de l'injustice¹⁷.

La seconde fonction illégitimement attribuée à l'histoire scolaire, selon Ghose, était celle d'inculquer le patriotisme et les connaissances nécessaires au développement d'une « *bonne citoyenneté* [good citizenship] » parmi les élèves¹⁸. Qu'il soit oui ou non fondé sur une manipulation de l'histoire-passé, le patriotisme engendrait inévitablement la haine, les préjugés raciaux, la guerre et l'isolement. L'Allemagne nazie et les USA n'étaient que deux parmi d'innombrables exemples contemporains. Quant à l'exercice de la citoyenneté, Ghose prévenait ses lecteurs qu'il s'agissait d'un phénomène complexe, conditionné par bien plus de facteurs que par les seules leçons d'histoire ou de civisme¹⁹. Or comme dans le cas de la finalité morale de l'histoire, le pédagogue indien ne rejetait pas entièrement l'idée d'un rapport entre histoire scolaire et patriotisme. Il fallait encourager un type de patriotisme « *plus noble* », élargi à l'ensemble de l'humanité, à travers l'étude « *impartiale* » de l'histoire nationale et transnationale. C'était seulement ainsi que les élèves pouvaient prendre conscience d'un patrimoine universel, transcendant l'histoire de leur pays²⁰. Pour Ghose, un

¹⁶ GHOSE K. D., 1951, p. 13.

¹⁷ Ibid., p. 15. Dans sa dimension métaphysique -presque religieuse- de l'histoire-passé, la vision de Ghose ressemblait à celle articulée par Haywood et Šālih dans le manuel d'histoire de 3^e année élémentaire, en particulier dans les pages consacrées au « jeu du temps ». La reconnaissance des « bons » et des « mauvais » aspects des grands personnages historiques était également commune, bien que plus timide au Soudan.

¹⁸ Ibid., p. 16. Il s'agissait précisément des objectifs du manuel d'histoire de 4^e année élémentaire au Soudan.

¹⁹ Ibid., p. 17.

²⁰ Ibid. La position de Ghose paraît assez exceptionnelle au vu de l'euphorie nationaliste caractéristique des années qui suivirent l'indépendance de l'Inde : THAPAR R., 2009, p. 88. A l'instar des éducateurs coloniaux du

enseignement d'histoire mondiale (*world history*) était indispensable dans un monde où les frontières spatiales et temporelles avaient été profondément modifiées par la science moderne. L'environnement de l'individu épousant désormais les contours du globe, il fallait cultiver une « *attitude internationale* » auprès des nouvelles générations²¹. Seule une attitude de ce type pouvait prévenir le déclenchement de nouveaux conflits mondiaux avec leur cohorte d'horreurs et de tragédies. La création de l'ONU était saluée par le pédagogue indien, mais il doutait de sa capacité à vaincre le « *nationalisme aveugle* » dont le monde entier venait de payer le prix²².

Dans la pratique, Ghose recommandait une approche souple des finalités de l'histoire scolaire. L'enseignant pouvait tantôt privilégier l'objectif informatif, tantôt l'objectif culturel, sans oublier de cultiver le « *regard vers l'avenir* [forward look] ». L'objectif intellectuel, toutefois, qui consistait à former les élèves – garçons et filles – à réfléchir de manière cohérente et dépassionnée, devait être présent à chaque leçon²³. Le niveau scolaire devait également servir de guide à l'enseignant. Alors qu'il était souhaitable de favoriser l'intérêt des élèves pour l'histoire au stade élémentaire, la formation de l'esprit et des modes de réflexion devait plutôt intervenir aux stades supérieurs. Il fallait amener les élèves les plus jeunes à imaginer les acteurs historiques et leur faire comprendre l'influence du passé sur la vie quotidienne. Leurs camarades plus âgés devaient être encouragés à critiquer les acteurs historiques, entrevoir les deux facettes d'un problème, percevoir les effets « *inévitables* » d'un événement particulier et envisager le présent et l'avenir à la lumière du passé²⁴.

En termes didactiques, cela revenait, dans les classes élémentaires, à enseigner l'histoire sous la forme d'histoires (*stories*) portant sur des grands personnages²⁵. A une histoire politique vite fastidieuse il fallait préférer une histoire qui se focalisait sur les modes de vie, les vêtements, les traditions culinaires et les loisirs des gens appartenant aux civilisations passées. Des activités de dessin, de peinture, de travaux manuels et des mises en scène

Soudan, Ghose formulait l'idée d'une dette envers le passé qui devait se traduire, chez les élèves, par une attitude admirative et respectueuse à l'égard des grands hommes de l'histoire : GHOSE K. D., 1951, p. 15, 17.

²¹ GHOSE K. D., 1951, p. 28.

²² Ibid., p. 29.

²³ Ibid., p. 19. Ghose insistait sur la nécessité d'aborder « *de façon objective* » les questions controversées, qu'il associait plus à l'histoire sociale et économique de l'Inde qu'à son histoire politique : Ibid., p. 37.

²⁴ Ibid., p. 19-20.

²⁵ Ibid., p. 4. A l'appui de ses prescriptions, Ghose citait un manuel de didactique de l'histoire publié par un auteur britannique 30 ans plus tôt : « *History at this stage is purely story.* » FINDLAY J. J., 1923, cité par GHOSE K. D., 1951, p. 19.

devaient être proposées aux élèves pour rendre la leçon vivante. Jusqu'en 3^e année primaire, aucun manuel pour élèves n'était nécessaire : les enfants pouvaient créer leurs propres livres d'images²⁶.

Au niveau secondaire, l'enseignant était invité à privilégier les débats, les travaux de recherche et les dissertations historiques. Il pouvait familiariser les élèves avec l'histoire locale en dehors du cadre des leçons, par le biais d'une société scolaire d'archéologie ou d'architecture. La visite de sites historiques et l'étude de la littérature locale permettaient d'étudier l'impact local de processus historiques plus larges, tels que la mécanisation de l'agriculture, l'évolution des attitudes à l'égard des intouchables, la promulgation de la Constitution indienne (1950) ou l'instauration d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire²⁷. A tous les stades de la scolarité, Ghose recommandait une organisation chronologique de la matière historique. La méthode des « sujets » (*topic method*) n'était utile que si elle était judicieusement combinée avec l'approche chronologique globale²⁸.

Discussion

Les cas des histoires scolaires égyptiennes et indiennes d'après-guerre offrent un contraste saisissant entre les deux « joyaux perdus de la couronne ». D'un côté, une histoire scolaire occupée à construire une identité nationale égyptienne bien avant que le pays n'ait accédé à la pleine souveraineté. La raison principale tient sans doute au fait que le ministère de l'éducation égyptien était dans des mains égyptiennes avant même l'abolition du protectorat britannique en 1922. Initialement limitée par la présence de conseillers britanniques, sa marge de manœuvre fut élargie après l'instauration de la monarchie²⁹. D'un autre côté, une histoire scolaire d'« ancien régime » – eut égard aux interprétations de l'histoire-passé du moins – maintenue dans un pays indépendant depuis une quinzaine d'années. La longévité et la nature

²⁶ GHOSE K. D., 1951, p. 27-28. Ghose recommandait de se référer à trois ouvrages britanniques (deux guides pour enseignants et un livre pour enfants) publiés vingt ans plus tôt : HANCOCK A. D., *The Foundations of History. Book A, The Way to Egypt* et *Book B, Father Time's Tales*. Edimbourg, Thomas Nelson & Sons, 1929 et 1930, 144 p. et 184 p. ; ERLEIGH Eva, *In the Beginning: A First History for Little Children*. Garden City (NY), Doubleday, 1929, XI + 110 p.

²⁷ GHOSE K. D., 1951, p. 4, 16, 39-40. Le pédagogue avait pu observer l'application pratique de ses principes didactiques dans certaines écoles secondaires : les élèves avaient réalisé des cahiers de note à partir de matériaux historiques locaux qu'ils avaient découverts et collectés par eux-mêmes.

²⁸ Ibid., p. 44-45.

²⁹ Department of the Interior, 1919, p. 93 ; MATTHEWS R. D. et AKRAWI M., 1949, p. 4 ; SZYLWOWICZ J. S., 1973, p. 185-186 ; COCHRAN J., 1986, p. 15 ; RUSSELL M., 2001, p. 53. Le poste de ministre de l'éducation (et des travaux publics entre 1891 et 1906) fut occupé par Husayn Fakhri de 1894 à 1906 et par Sa'd Zaghlul, futur leader du parti nationaliste égyptien (Wafd), de 1906 à 1910 : GOLDSCHMIDT A., 2000, p. 52, 234. Sur l'histoire de l'éducation dans l'Égypte britannique et monarchique (1882-1952) cf. notamment FARAG I., 1995 ; Id., 1999 ; RUSSELL M., 2001.

du régime colonial britannique en Inde expliquent peut-être ce décalage entre décolonisation politique et décolonisation de l'histoire scolaire dans l'Inde d'après-guerre³⁰.

Le Soudan paraissait se situer quelque part à mi-chemin entre les deux « poids lourds » de l'(ex-)Empire britannique. Le statut de l'histoire, matière scolaire mineure, était similaire dans les trois territoires. En termes quantitatifs, l'histoire scolaire soudanaise bénéficiait d'un léger avantage sur son homologue égyptienne³¹. Eut égard aux finalités de l'histoire scolaire, le Soudan combinait les visées patriotiques de l'Egypte monarchique aux intentions nettement plus internationalistes de pédagogues indiens tels que Ghose.

La comparaison des types d'histoire prescrits (pris globalement à tous les niveaux scolaires) fait ressortir une image plus complexe. Sur le plan quantitatif, dans la balance entre histoire locale/indigène et histoire translocale, c'était l'Inde qui empruntait une voie médiane. Les programmes indiens accordaient la même place à l'histoire indienne qu'à l'histoire anglaise et « mondiale » (essentiellement européenne et américaine). Près de l'une des extrémités du spectre se tenait le Soudan, avec une prégnance de l'histoire translocale (européenne puis musulmane) par rapport à l'histoire soudanaise. L'Egypte se situait à l'autre extrémité, l'histoire indigène l'emportant très largement sur l'histoire translocale (musulmane puis européenne cette fois-ci).

Figure 30 : Configuration des types d'histoire prescrits au Soudan, en Egypte et en Inde (1945-1951)



³⁰ Vers 1940, les trois-quarts de la population indienne étaient sous administration britannique directe. Le quart restant vivait dans les quelques 600 Etats princiers qui jouissaient d'une autonomie plus importante : FOURCADE M., 2003, p. 312.

³¹ Au Soudan, le pourcentage de périodes hebdomadaires consacrées à l'histoire était de 8,5 % (secondaire) et de 5,2 % (intermédiaire) contre 5,6 % (secondaire) et 1,4 % (primaire) en Egypte. L'on ne dispose pas de données détaillées pour l'Inde, qui offrait une réalité aux visages multiples.

Ce qui reliait les deux extrémités, sur le plan des contenus historiques, c'était l'histoire musulmane, prescrite aussi bien au Soudan qu'en Egypte, quoique dans des proportions différentes. La *façon* dont l'histoire locale devait être ou était effectivement enseignée, en termes de lecture interprétative du passé, rapprochait également le Soudan de l'Egypte. Dans les deux cas, une interprétation « nationaliste », plus ou moins anti-impérialiste, de l'histoire-passé indigène, était dominante. Ceci contrastait avec la lecture « coloniale » du passé indien qui prévalait encore à cette époque.

En revanche, l'histoire scolaire soudanaise convergeait vers l'histoire scolaire indienne sur deux points significatifs. Premièrement, elles partageaient le concept d'histoire mondiale (*world history*), absent de l'histoire scolaire égyptienne. En Soudan et en Inde, cette notion somme toute assez fourre-tout, qui renvoyait tantôt à une lointaine histoire universelle vaguement située dans le temps et l'espace, tantôt aux civilisations antiques du pourtour méditerranéen et du Moyen-Orient, tantôt à l'histoire moderne et contemporaine de l'Europe et des Etats-Unis, enveloppait les programmes des cursus élémentaires, intermédiaires et primaires d'une aura légitimatrice qui prenait tout son sens au lendemain du terrible conflit mondial. L'histoire mondiale était l'objet, dans chaque cas, d'une opération d'indigénisation plus ou moins élaborée. Au Soudan, des acteurs historiques musulmans tels que les califes 'Umar et Harūn al-Rashīd, Saladin, le sultan Mehmet II et Mustafa Kemal Atatürk figuraient dans la liste des « *leaders de l'histoire mondiale* » au programme de 1^{ère} année intermédiaire³². Il en était de même en Inde avec Bouddha (Siddhārtha Gautama), Candragupta et Ashoka³³. En matière d'histoire mondiale, les pédagogues-historiens soudanais et indiens appuyaient leurs prescriptions sur un ensemble de références communes, ouvrages d'auteurs britanniques (Herbert G. Wells, Rutherford G. Ikin) et néerlandais (Hendrik Van Loon) publiés dans les années 1920 pour la plupart³⁴.

Deuxièmement, les histoires scolaires soudanaise et indienne se rejoignaient dans le champ didactique. Les modalités de transmission et d'apprentissage prescrites, parfois réelles, étaient très similaires. L'enseignement de l'histoire à travers des histoires (*stories*) et des

³² "Scheme for a New History Course", 9-12 octobre 1944, *Al-Tarbiya wa-l-Ta'lim* (3)/1/72/269/9, NRO. Dans le programme détaillé mis en forme par Holt deux ans plus tard, le calife al-Manṣūr s'était substitué à Harūn al-Rashīd et Mustafa Kemal avait disparu : HOLT Peter M., "A Handbook of Suggestions for Teachers of History in Intermediate Schools, 1st and 2nd years by P.M. Holt, Bakht er Ruda", 1946, SAD 639/2/2.

³³ GHOSE K. D., 1951, p. 46.

³⁴ WELLS H. G., 1919-1920 ; IKIN R. G., 1928 (1940²) ; VAN LOON Hendrik W., *The Story of Mankind*. Londres, George G. Harrap & Co, 1922, XXVIII + 492 p. ; Id., *Multiplex Man or the Story of Survival through Invention*. Londres, Jonathan Cape, 1928, 231 p.

« grands personnages » dans les classes inférieures, l'organisation d'activités créatives individuelles et collectives, la stimulation de l'imagination historique des élèves et la mise en relation de l'histoire-passé avec leur vie quotidienne en constituent quelques exemples parmi les plus saillants. Là aussi, il semblerait que les pédagogues des deux pays aient développé leurs approches didactiques en se nourrissant des mêmes lectures, notamment de rapports sur l'éducation et l'enseignement de l'histoire en Grande-Bretagne et d'ouvrages britanniques spécialisés sur le sujet parus tout au long de la première moitié du XX^e siècle³⁵.

3. L'histoire scolaire en métropole

Quelle était cette histoire scolaire métropolitaine qui inspirait les pédagogues de certains territoires de l'(ex-)Empire britannique, tels Haywood, Šāliḥ et Holt au Soudan et Ghose en Inde ? Dans quelle mesure les histoires scolaires de la métropole et des colonies/dépendances résonnaient-elles les unes avec les autres, voire s'influençaient-elles mutuellement ?

Durant toute la première moitié du XX^e siècle et au-delà, l'histoire scolaire britannique se distinguait par son caractère hétérogène, produit d'une politique éducative décentralisée. A l'inverse de la France, où les programmes uniques de l'Education nationale étaient supposés être mis en œuvre dans l'ensemble du pays, le Board of Education britannique se contentait de publier des circulaires prodiguant des directives générales et des suggestions à l'attention des enseignants. Aux yeux des membres du Board, il était inadéquat, voire contre-productif, d'imposer des règles strictes eut égard au contenu des programmes d'histoire et aux méthodes d'enseignement. Plus que toute autre matière scolaire, la discipline historique appelait à une « *grande variété de traitement* »³⁶. Il convient donc de garder à l'esprit le fait que, dans la réalité, les enseignants d'histoire britannique jouissaient d'une liberté relativement importante, encadrée néanmoins par les directives générales du Board et le dispositif d'inspection des écoles. Les sources dont nous disposons pour la période des années 1940 et 1950 concernent surtout l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire (élèves de 12 à 18 ans), qui correspond, au Soudan, aux niveaux intermédiaire (3^e et 4^e année) et secondaire combinés.

³⁵ Ghose s'inspirait généreusement de cette littérature, en particulier des références suivantes : KEATINGE M. W., 1907 ; FINDLAY J. J., 1923 ; Board of Education, 1938, p. 193 ; Board of Education, 1943, p. 98-101.

³⁶ BRUCE W. N., "Teaching of History in Secondary Schools", Circular 599, 25 novembre 1908, in Board of Education, 1923, p. 61.

En 1943, un rapport sur l'enseignement secondaire britannique notait que l'histoire, parmi toutes les disciplines scolaires, était celle qui donnait lieu à la plus grande diversité d'interprétations au sein des enseignants. Certains la percevaient comme une matière très importante, d'autres comme un domaine de réflexion qui, nécessitant une maturité adulte, devait être réduit au strict minimum au stade scolaire. Pour certains, c'était le passé lointain qui intéressait le plus les enfants, avec son cortège d'étrangetés et d'intrigues romantiques. Pour d'autres, c'était au contraire l'ère contemporaine qui leur parlait le plus, ayant une incidence directe sur leur vie personnelle. Pour d'autres encore, les enfants ne s'intéressaient guère aux processus qui avaient amené le monde à être tel qu'on le connaissait au présent. Une partie des enseignants considéraient l'histoire comme un instrument d'éducation à la démocratie, incluant dans leur cours des éléments de civisme, de politique et d'économie internationales (*world politics and economics*). Pas peu nombreux étaient ceux qui mettaient en évidence les difficultés énormes que posait l'exploration de problèmes complexes et de questions controversées avec des enfants par nature immatures³⁷.

En plein cœur de la Seconde Guerre mondiale, les établissements secondaires britanniques étaient ainsi confrontés à une série de questions fondamentales : quelle était la fonction de l'enseignement de l'histoire ? Était-elle identique pour tous les élèves ? Comment l'histoire scolaire pouvait-elle contribuer à éduquer les membres d'une société démocratique ? Les auteurs du rapport, membres d'un comité dirigé par Sir Cyril Norwood³⁸, soulignaient que les différentes finalités assignées à l'histoire scolaire déterminaient largement les contenus et les méthodes d'enseignement en usage dans les écoles³⁹.

Or deux tendances générales s'étaient développées au cours des années précédentes, qui touchaient à la conception de l'histoire en tant que passé et en tant que discours sur le passé. La première était l'élargissement de l'histoire-passé, engendré par la prise de conscience récente de l'« *interdépendance des peuples* », de la circulation des idéologies politiques, économiques et sociales à travers le globe et du « *rétrécissement [shrinkage]* » du monde⁴⁰. La solidarité et la communauté de destin qui liaient désormais les Britanniques aux Européens, aux « *peuples britanniques d'outre-mer* » et aux Américains étaient mentionnées

³⁷ Board of Education, 1943, p. 98.

³⁸ Président du St John's College de l'Université d'Oxford et de la commission des examens secondaires britanniques (*Secondary School Examinations Council*).

³⁹ Board of Education, 1943, p. 99.

⁴⁰ Ibid.

en exemple⁴¹. La seconde tendance était l'inflexion de l'histoire-discours vers une mise en relation de l'actualité avec le passé. La guerre avait contribué à la prise de conscience, chez les enseignants, de la nécessité d'interpréter les événements actuels à la lumière du passé historique. En dépit de ces développements récents, l'histoire enseignée dans les écoles continuait à se focaliser principalement sur l'histoire familière « *du pays des élèves* » et de « *leur peuple en métropole et [dans les territoires d']outre-mer* », c'est-à-dire l'histoire britannique et impériale⁴².

Quelle ait été ou non incluse dans l'histoire impériale britannique, l'histoire américaine – nord-américaine plus précisément – gagna du terrain entre 1940 et 1944. C'est en tout cas ce qu'affirmait le secrétaire de l'ambassade américaine à Londres, Richard A. Johnson, dans un rapport sur le sujet. Très rarement enseignée dans les écoles britanniques avant la Seconde Guerre mondiale, l'histoire américaine pénétra dans les classes suite à la défaite française et au rapprochement anglo-américain (1940-1941)⁴³. Les mesures prises en ce sens par les autorités britanniques et avec l'encouragement des Américains (envoi de circulaires à cet effet et formation des enseignants à l'histoire américaine) produisirent des résultats que Johnson jugeait « *mitigés* ». Il les expliquait d'un côté par les difficultés matérielles et logistiques dues à la guerre, de l'autre côté par la difficulté des enseignants à trouver le juste équilibre entre l'histoire américaine, l'histoire d'« *autres pays alliés* » et l'histoire de l'Empire britannique⁴⁴. Tout de même, les commandes d'ouvrages sur l'Amérique allaient en augmentant. L'histoire américaine occupait une plus grande place dans les leçons d'histoire du secondaire et était timidement introduite dans le primaire. Une formation de courte durée avait été dispensée à plus de 3'000 enseignants britanniques⁴⁵.

En 1943, le comité dirigé par Norwood offrait une série de recommandations eut égard aux contenus historiques, aux finalités de l'histoire scolaire et aux méthodes d'enseignement. Il était très fortement conseillé de conserver l'histoire britannique comme noyau central et, à partir de ce noyau, effectuer de temps à autre des incursions dans l'histoire translocale (il

⁴¹ Ibid. Cet exemple prenait tout son sens au moment où la Grande-Bretagne en ruine tentait de se remettre des bombardements allemands de 1940-1941.

⁴² Ibid.

⁴³ JOHNSON R. A., 1944, p. 74-75.

⁴⁴ Ibid., p. 75-77.

⁴⁵ Ibid., p. 76. En 1937, la Grande-Bretagne comptait 24'451 enseignants exerçant dans des écoles secondaires subventionnées par le Board of Education : Board of Education, 1938, Table 15, p. 103. Étant donné le statut mineur de l'histoire au sein des matières scolaires, le nombre d'enseignants d'histoire en poste dans ces écoles ne devait pas dépasser les quelques milliers.

n'était pas précisé laquelle). De la 1^{ère} à la 3^e année secondaire, il s'agissait d'aborder l'histoire anglaise pré-contemporaine, le plus important étant que chaque enseignant adapte son cours aux finalités qu'il attribuait à l'histoire scolaire à ce stade. Chacun pouvait organiser son cours comme il l'entendait à condition de ne pas surcharger le programme⁴⁶. Les enseignants disposaient donc d'une très grande liberté. Dans les classes supérieures, les pédagogues prescrivaient l'étude de l'histoire britannique métropolitaine et d'outre-mer (*history of Britain at home and overseas*) à la fin du XIX^e et au XX^e siècle. Considérée comme une « *période difficile* », cette portion de l'histoire-passé nationale devait être idéalement abordée avec les élèves de 15-16 ans (4^e année)⁴⁷. En 6^e année, l'on passait au stade de la « véritable » étude de l'histoire (*real historical study*). Il était conseillé d'inclure dans le cours l'étude d'événements contemporains, l'actualité politique, les relations internationales, le Commonwealth britannique et l'histoire d'autres nations. C'était à ce niveau que l'histoire scolaire pouvait peut-être contribuer au développement d'une démocratie informée (*informed democracy*)⁴⁸.

Le comité de pédagogues britanniques émettait de fortes réserves à l'encontre d'une éducation civique formelle dans le cadre des leçons d'histoire. A leurs yeux, le civisme ne s'apprenait pas dans l'espace étroit d'une salle de classe, mais bien plutôt à travers l'expérience scolaire de l'enfant dans toutes ses dimensions. En outre, l'éducation civique découlait le plus naturellement de l'étude de « *matières ordinaires* » comme l'histoire à condition qu'elles soient enseignées de manière à faire sens dans le présent⁴⁹.

Les prescriptions didactiques du comité conservaient un caractère général. Il était indispensable que des matériaux « *illustratifs* », jugés très utiles à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire, soient disponibles dans chaque établissement secondaire. Les bibliothèques scolaires devaient posséder de « *bons ouvrages* [books of the right kind] » et les élèves devaient être guidés dans leur choix de lecture et dans l'usage des manuels. Enfin, pour ce qui était de l'enseignement de l'histoire récente, le professeur d'histoire pouvait tirer avantage des connaissances de ses collègues de géographie, de sciences naturelles, d'art et de langues⁵⁰. Dans la pratique, les enseignants d'histoire du secondaire pouvaient s'aider d'un

⁴⁶ Board of Education, 1943, p. 101.

⁴⁷ Ibid., p. 99.

⁴⁸ Ibid., p. 99, 101.

⁴⁹ Ibid., p. 100. Quelques années plus tard, Ghose soutiendra une argumentation similaire quant au rapport entre enseignement de l'histoire et instruction morale.

⁵⁰ Ibid., p. 99, 101.

manuel de didactique publié en 1950 par une association professionnelle d'enseignants⁵¹. Selon l'historien Lionel J. Cheney, cet ouvrage, préparé par des « *experts* » forts d'une longue expérience pratique, faisait autorité sur les questions de travail en classe et les méthodes d'enseignement. Il contenait des suggestions sur les manuels, les notes, les tests, les dissertations, les débats, les mises en scène, les supports visuels, les modèles, les voyages d'étude et la « *salle d'histoire* [history room] ». Les auteurs y soulignaient l'importance des cartes géographiques pour les leçons d'histoire tout en précisant comment elles pouvaient être employées au mieux⁵².

Dans quelle mesure l'histoire scolaire britannique des années 1950 traduisait-elle ou trahissait-elle les prescriptions datant de la Seconde Guerre mondiale ? En 1952, le programme officiel d'histoire secondaire était le suivant⁵³:

1 ^{ère} année	Préhistoire, civilisations antiques ou histoire médiévale
2 ^e année	Tudors et Stuarts
3 ^e année	Histoire de l'Angleterre au XIX ^e siècle, un peu d'histoire américaine et impériale
4 ^e année	Histoire de l'Angleterre et de l'Europe au XIX ^e siècle*
5 ^e année	- - Idem - - - - -

*Sujet de l'examen final d'histoire

L'on remarque que l'histoire britannique métropolitaine occupait bel et bien le devant de la scène, que l'ordre chronologique était respecté et que l'histoire américaine figurait au programme, quoique modestement. L'histoire impériale semblait avoir été reléguée au second plan. La réalité de l'histoire enseignée présentait bien entendu des variations locales. Le nombre de sujets abordés et leur degré d'approfondissement variaient considérablement d'une école à l'autre⁵⁴.

⁵¹ Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, *The Teaching of History*. Cambridge, CUP, 1950, XIV + 221 p.

⁵² CHENEY L. J., 1951, p. 100, 102.

⁵³ Ministry of Education, *Teaching History*. Education Pamphlet, No. 23. Londres, His Majesty's Stationery Office, 1952, 89 p., cité par SYLVESTER D., 1994, p. 11.

⁵⁴ SYLVESTER D., 1994, p. 11.

L'une des difficultés majeures auxquelles se heurtaient les enseignants d'histoire au début des années 1950 avait trait au caractère nécessairement abstrait de l'histoire générale qu'ils avaient à enseigner : pour être intelligible et cohérente, l'histoire-discours devait conserver un haut degré de généralité, mais ce faisant, elle s'éloignait de la réalité humaine, concrète, de l'histoire-passé. Comment pouvait-on dispenser un enseignement signifiant, compréhensible par et pertinent pour les élèves, tout en conservant un degré constant de généralité donc d'abstraction ? L'historien-pédagogue Wyndham H. Burston suggérait un usage spécifique de la méthode des « sujets » (*topic method*). Celle-ci ne pouvait contribuer à un récit historique signifiant que si elle intégrait trois outils cognitifs :

- (1) description de la vie quotidienne de gens ordinaires ayant vécu à l'époque des événements examinés
- (2) recours à l'histoire locale pour illustrer l'histoire nationale, pas pour la contredire
- (3) usage de biographies qui illustrent l'histoire nationale ou apportent des éléments de contexte⁵⁵

L'historiographie récente insiste sur la prépondérance de ce qui est qualifié de « grande tradition » (*great tradition*) dans l'histoire scolaire britannique de la majeure partie du XX^e siècle. Jusqu'aux années 1960, les enseignants auraient monopolisé les rôles didactiquement actifs, laissant aux élèves le rôle de récepteurs passifs. Les premiers fournissaient les faits historiques, les seconds les assimilaient et reproduisaient l'interprétation du professeur⁵⁶. En termes de contenus historiques, l'accent aurait été mis sur l'histoire politique anglaise et incidemment sur l'histoire européenne et impériale, organisées chronologiquement de l'invasion romaine de l'Angleterre (43 après J.-C.) jusqu'au XX^e siècle. Il y a plus de vingt ans, John Slater procédait à une parodie ironique de cette « grande tradition » dans une conférence à l'Institute of Education de l'Université de Londres :

« Cette histoire était essentiellement britannique, ou plutôt anglaise du Sud. Les Celtes y apparaissaient pour mourir de faim, émigrer ou se révolter, le Nord pour inventer des métiers à tisser ou travailler dans des usines. Le monde extérieur devenait intéressant une fois qu'il faisait partie de l'Empire. Les étrangers étaient soit des alliés, soit des vaincus. En termes de compétences [*skills*] – le terme était-il même utilisé ? –, il s'agissait principalement de restituer des faits acceptés sur de célèbres Anglais et de les exprimer sous la forme littéraire très excentrique de l'essai [*essay*]. »⁵⁷

⁵⁵ BURSTON W. H., 1954, p. 120.

⁵⁶ SYLVESTER D., 1994, p. 9 ; HUSBANDS C., KITSON A. et PENDRY A., 2003, p. 8-9.

⁵⁷ SLATER J., 1989, p. 1.

Que l'on soit adepte ou non du cynisme à la Slater, l'on peut certainement adhérer à l'analyse de Richard Aldrich, selon lequel l'histoire scolaire britannique de la première moitié du XX^e siècle insistait sur le rôle pacificateur de la Grande-Bretagne dans les colonies – particulièrement en Inde – et sur son opposition résolue aux dirigeants despotiques, de Napoléon Bonaparte à Hitler. « Mère des parlements », Westminster incarnait le modèle ultime de gouvernement. Le rôle de la Grande-Bretagne dans la révolution industrielle était brandi comme une preuve de l'esprit d'initiative et des capacités techniques de la nation anglaise. Les missionnaires Wilberforce, Shaftesbury et Livingstone étaient applaudis pour avoir porté le message chrétien dans les régions les plus obscures de l'Angleterre et de l'Empire⁵⁸.

Il convient cependant d'affiner le regard porté sur la didactique et, dans une moindre mesure, les contenus de l'histoire scolaire britannique de l'époque. Husbands et ses collègues l'admettent eux-mêmes, les recherches qui ont mis en évidence l'« énorme impact » de la « grande tradition » sur les théories et les pratiques de l'enseignement de l'histoire « tout au long du XX^e siècle » comptent peu d'études empiriques⁵⁹. Les publications du Board of Education⁶⁰ montrent plutôt que ce qui est nommé « grande tradition » dans l'historiographie récente paraissait déjà obsolète aux yeux des théoriciens et de certains praticiens de l'histoire scolaire au début des années 1920. A cette époque, la mémorisation de noms et de dates n'était pas précisément à la mode, en réaction à l'apprentissage par cœur et à la récitation caractéristiques de l'histoire scolaire de la fin du XIX^e siècle⁶¹. Les élèves des écoles primaires inspectées en 1922 par un comité du Board avaient souvent l'occasion de réaliser des dessins, des modèles et des mises en scène d'épisodes historiques⁶². A tous les niveaux d'enseignement, le comité notait une progression de l'histoire sociale, recentrant l'attention de l'enseignant et des élèves sur la vie quotidienne, les professions et les loisirs de leurs ancêtres. Ainsi, l'histoire enseignée ne concernait pas uniquement les « grands personnages », mais l'ensemble du peuple. La place des femmes dans les processus historiques était mieux

⁵⁸ ALDRICH A., 1989, p. 121.

⁵⁹ HUSBANDS C., KITSON A. et PENDRY A., 2003, p. 9.

⁶⁰ Tout comme les ouvrages d'historiens-pédagogues britanniques que l'on n'examinera pas ici, tels que KEATINGE M. W., 1910 (réimprimé jusqu'en 1927) et HAPPOLD F. C., 1928.

⁶¹ Board of Education, 1923, p. 13.

⁶² Ibid., p. 12.

reconnue⁶³. L'histoire locale s'était également développée, comme l'indiquaient les projets de recherche sur les districts menés au sein de certaines écoles.

Selon le comité, la didactique de l'histoire avait connu des évolutions significatives au cours des années précédentes [depuis la fin de la Première Guerre mondiale], résultant pour beaucoup de l'amélioration de la formation des enseignants en poste, désormais titulaires de diplômes universitaires. L'usage du tableau noir s'était généralisé, les manuels d'histoire anglaise s'étaient améliorés en termes quantitatifs (large choix) et qualitatifs (texte et illustrations), l'utilisation de cartes murales, d'atlas historiques et de diapositives était devenue plus fréquente, les élèves étaient de plus en plus souvent appelés à s'activer pour produire dessins, modèles, mises en scène, dissertations et cartes géographiques⁶⁴. Les bibliothèques des écoles étaient mieux équipées et mieux utilisées que par le passé. Des voyages d'étude étaient organisés, durant lesquels les élèves visitaient des monuments historiques dont ils esquissaient les contours dans leurs cahiers. Certaines écoles hébergeaient des sociétés d'histoire qui initiaient des débats historiques sous la forme de jeux de rôles. Les pédagogues avaient par exemple assisté à la simulation d'un débat au parlement écossais sur la possibilité d'unir l'Ecosse à l'Angleterre⁶⁵.

Le programme d'histoire secondaire prescrit en 1922 incluait l'étude des « *racines de la civilisation occidentale* », à savoir le monde méditerranéen antique, l'histoire anglaise en lien avec l'histoire européenne jusqu'à l'ère contemporaine, ainsi qu'une série de leçons spéciales sur l'histoire mondiale (*world history*) pour les élèves les plus âgés⁶⁶. Sans en dire beaucoup sur l'histoire réellement enseignée dans les écoles britanniques, ces prescriptions nous renseignent néanmoins sur les conceptions des historiens-pédagogues au lendemain de la Première Guerre mondiale. Celles-ci ne se limitaient pas à des contenus historiques exclusivement anglais.

⁶³ Ibid., p. 22. Les auteurs du rapport identifiaient comme père fondateur de l'histoire sociale britannique GREEN John R., *Short History of the English People*. S.l., Macmillan, 1875.

⁶⁴ Ibid., p. 26, 29, 30, 40, 43.

⁶⁵ Ibid., p. 45. La Grande-Bretagne naquit en 1707 de l'union anglo-écossaise.

⁶⁶ Ibid., p. 18-19.

Discussion

L'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire se distinguait de son homologue britannique par une différence essentielle, qui tenait à la nature des prescriptions et à leur application souhaitée sur le terrain. Pour les éducateurs coloniaux du Soudan, il n'était pas question d'abandonner les enseignants d'histoire à leur sort. Des pédagogues de la trempe de Haywood, Ṣāliḥ ou Holt se positionnaient bien loin du laissez-faire en vigueur dans la métropole, s'efforçant de procurer des directives aussi précises que possible aux enseignants soudanais. Qu'elle ait été ou non sous-tendue par une attitude condescendante à l'égard de ceux-ci, l'implication des éducateurs coloniaux dans le développement et la mise en œuvre de la nouvelle histoire scolaire soudanaise était bien réelle. Les finalités, les contenus et les modalités de transmission, d'apprentissage et d'évaluation étaient clairement définis.

Les contenus prescrits au Soudan et en Grande-Bretagne n'étaient pas équilibrés de la même manière eut égard à l'histoire locale (nationale) et translocale. L'histoire soudanaise n'occupait guère le premier rang dans les programmes soudanais alors que l'histoire britannique dominait nettement les programmes métropolitains. Cette différence reflétait sans doute une hiérarchisation métropolitaine des savoirs, exportée et/ou reproduite aux quatre coins de l'Empire. Les rapports de force asymétriques inhérents à la situation coloniale s'exprimaient, dans le champ de l'histoire scolaire, avec une simplicité qui paraissait évidente aux pédagogues métropolitains et coloniaux (britanniques et soudanais) des années 1940 et 1950 : un jeune Anglais pouvait très bien vivre sans rien connaître de l'histoire soudanaise ou impériale, alors qu'un jeune Soudanais avait tout intérêt à connaître l'histoire moyen-orientale, anglaise et européenne afin d'aider son pays à accéder à la modernité post-impériale.

Sur le plan didactico-pédagogique, les prescriptions des éducateurs coloniaux du Soudan s'inscrivaient dans la droite ligne des approches développées en Grande-Bretagne depuis la fin du XIX^e siècle. Au niveau élémentaire, l'enseignement de l'histoire sous la forme d'histoires (*stories*) et d'activités créatives individuelles et collectives (réalisation de dessins, modèles, cartes, expositions et mises en scène) empruntait largement à la tradition scolaire anglo-saxonne⁶⁷. L'étude de l'histoire-passé à travers une sélection de « grands personnages », l'importance accordée à la notion de temps chronologique, le souci de permettre aux élèves

⁶⁷ BRUCE W. N., "Teaching of History in Secondary Schools", Circular 599, 25 novembre 1908, in Board of Education, 1923, p. 61-68 ; FINLAY-JOHNSON H., 1912, p. 18-43 ; COOK H. C., 1917 ; Board of Education, 1923, p. 8, 29, 30.

d'appriivoiser l'histoire-passé, la volonté de développer leur imagination historique et leur capacité à historiciser les conceptions et les pratiques, ainsi que la tentative de transmettre un savoir historique construit et connecté aux connaissances géographiques, caractérisaient les théories – et parfois les pratiques – de l'enseignement de l'histoire en Grande-Bretagne depuis le début du XX^e siècle⁶⁸.

L'histoire scolaire au service d'un apaisement international

Nous avons vu à la fin du chapitre 4 que les manuels d'histoire soudanais élaborés entre 1945 et 1950 visaient à promouvoir une idéologie pacifiste et tolérante eut égard aux différences religieuses et culturelles. Alors que ces manuels commençaient tout juste à être utilisés dans les écoles du Soudan, un séminaire international de pédagogie se tint à Bruxelles sous l'égide de l'UNESCO, avec pour thème le rôle de l'histoire scolaire dans le développement d'une « *compréhension internationale* [international understanding] »⁶⁹.

La première session belge (1950) fut suivie, un an plus tard, d'une seconde session à Sèvres. Ces rencontres internationales qui réunissaient enseignants, inspecteurs et universitaires de plus de 20 pays autour de la question de l'enseignement de l'histoire se tinrent dans le cadre d'une série de séminaires de l'UNESCO sur les rapports entre éducation et entente internationale organisés à partir de 1947⁷⁰. Ce n'était pas la première initiative de ce type. Durant l'entre-deux-guerres, des historiens de différents pays européens, dont Gerald T. Hankin pour la Grande-Bretagne, avaient déjà collaboré pour tenter de réduire les « *partis-pris nationalistes* »⁷¹ caractéristiques des manuels d'histoire. Cependant, les débats internationaux d'après-guerre étaient plus inclusifs, impliquant désormais des pédagogues de tous les continents. Les territoires coloniaux, dont le Soudan, n'y étaient toutefois pas représentés⁷². Alors que le monde se réveillait à peine du cauchemar de la Seconde Guerre

⁶⁸ KEATINGE M. W., 1910 ; Board of Education, 1923.

⁶⁹ UNESCO, 6 août 1951.

⁷⁰ UNESCO, 20 juin 1951. La série de séminaires s'intitulait « Unesco Seminars on Education for International Understanding ».

⁷¹ «Reviews: *The Teaching of History*», 1955, p. 131.

⁷² Parmi les participants non européens au séminaire de Bruxelles figuraient les Etats-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Japon, la Thaïlande et la Syrie : UNESCO, 20 juin 1951, p. 1. L'Egyptien Abū al-Futūḥ A. Raḍwān participa au comité international de huit historiens-pédagogues que l'UNESCO mandata pour définir les principes directeurs d'une histoire scolaire contribuant à la « *compréhension internationale* » : HILL C. P., 1953, p. 11 note 1.

mondiale, la jeune UNESCO se profila comme l'acteur dominant – quoique pas unique – des discussions internationales sur les finalités et modalités de révision des manuels scolaires⁷³.

Au séminaire de Sèvres (1951), les participants se penchèrent sur les questions suivantes : quels étaient les meilleurs moyens d'évaluer et d'améliorer les manuels ? Comment pouvait-on garantir la diffusion et l'usage effectif de manuels d'histoire promouvant l'entente internationale ?

Deux groupes de travail critiquèrent le « *nationalisme excessif* » des manuels et leur tendance à véhiculer des stéréotypes sur différents peuples et nations⁷⁴. Des opérations bilatérales de révision des manuels furent proposées. Enfin, la question de l'équilibre entre histoire nationale et histoire universelle conduisit un groupe de participants à demander une « *dé-européanisation* » de la seconde⁷⁵.

En Grande-Bretagne, Hankin salua l'initiative de l'UNESCO, qui venait enfin bousculer le laissez-faire caractéristique des politiques éducatives de son pays. A ses yeux, l'absence de contrôle étatique sur les contenus et les usages des manuels d'histoire dans les écoles britanniques était extrêmement problématique. Cette situation permettait aux enseignants médiocres de perdurer dans leur médiocrité tandis que les jeunes enseignants étaient abandonnés à leur sort. Hankin approuvait donc les conclusions du rapport de l'UNESCO, selon lesquelles chaque pays membre devait garantir la liberté des enseignants et des auteurs de manuels tout en soumettant la sélection des manuels à un comité d'experts⁷⁶.

⁷³ FAURE R., 2011, p. 22. Les autres acteurs et initiatives concernaient surtout la France et l'Allemagne d'après-guerre, parfois l'Europe. Elles incluaient le département professionnel international de l'enseignement de la Fédération syndicale mondiale, les conférences d'historiens européens organisées à Speyer (Allemagne) par le gouvernement français d'occupation, les discussions franco-allemandes portées par la *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrer* et la Société des professeurs d'histoire géographie dans les années 1950, ainsi qu'une commission franco-allemande formée à l'initiative de syndicats des deux pays (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* et *Fédération de l'éducation nationale*) : Ibid., p. 22-23.

⁷⁴ HANKIN G. T., 1951, p. 530. Les stéréotypes incluaient par exemple la paresse italienne, l'hédonisme français et la perfidie britannique.

⁷⁵ Ibid. Le terme choquait Hankin, même si l'idée d'abandonner une conception eurocentrée de l'histoire-passé n'était selon lui pas nouvelle.

⁷⁶ Ibid. L'UNESCO publia plusieurs travaux en marge des séminaires internationaux de Bruxelles et de Sèvres : MAURETTE Marie-Thérèse, *Some Suggestions on the Teaching of History*. Working Paper of the International Seminar on the Improvement of Text-Books, Brussels, 1950. Paris, UNESCO, 1950, 62 p. ; UNESCO, *Towards World Understanding: Some Suggestions on the Teaching of History*. Paris, UNESCO, 1951, XXIII + 60 p. ; UNESCO, *Better History Textbooks*. Paris, UNESCO, 1951, 31 p. Les rapports finaux sont HILL C. P., 1953 ; LAUWERYS Joseph A., *History Textbooks and International Understanding*. Paris, UNESCO, 1953, 82 p.

A l'heure où l'histoire scolaire était débattue dans le forum international de Sèvres, le Soudan n'appartenait pas encore au club des Etats souverains qui pouvaient librement s'affilier à l'UNESCO. L'avenir politique du pays était incertain, butant sur l'incapacité des Condomini à trouver une issue à des négociations embourbées depuis plusieurs années. Eut égard aux relations interreligieuses et internationales, l'histoire scolaire soudanaise, pour sa part, entrait déjà en résonance avec le monde assoiffé de paix qui émergeait de la Seconde Guerre mondiale.

7. Une fois l'indépendance acquise...

« Ce manuel a été rédigé en 1949. Depuis cette date la situation du Soudan a fortement évolué. Le changement le plus significatif a été l'accession du Soudan à l'indépendance. Cette situation nouvelle a transformé la vision historique du passé soudanais, ainsi que les jugements portés sur certains événements. De nombreuses critiques ont été formulées à l'encontre du manuel. Après enquête, la section d'histoire [de Bakht er Ruda] a jugé indispensable de produire un nouveau manuel d'histoire soudanaise en accord avec notre situation actuelle. »¹

Voici comment, au lendemain de l'indépendance, un historien-pédagogue soudanais soulignait la nécessité de décoloniser l'histoire scolaire, en particulier l'histoire soudanaise enseignée dans les écoles élémentaires. Insérés dans la préface à l'édition révisée du manuel de 4^e année (1957), les propos d'Ibrāhīm Nūr semblent parfaitement correspondre au schéma familial des décolonisations intellectuelles qui accompagnèrent l'indépendance politique des territoires coloniaux en Afrique et en Asie. Une fois le colonisateur parti ou chassé, la (ré-)écriture de l'histoire nationale devenait non seulement possible, elle paraissait impérative. D'une part, les récits historiques scolaires devaient être ajustés aux besoins et aux intérêts des nouveaux Etats postcoloniaux, qui cherchaient à asseoir leur légitimité, garantir la loyauté de leurs citoyens et promouvoir un sentiment d'unité nationale². D'autre part, les historiens professionnels remirent en cause la validité des grilles de lecture « coloniales », souvent eurocentriques, du passé, déplaçant le centre de l'attention vers les groupes dominés, opprimés ou marginaux de l'histoire (colonisés, femmes, pauvres, minorités)³. Qu'en fut-il au Soudan ? Dans quelle mesure l'histoire scolaire soudanaise fut-elle décolonisée après l'indépendance ? Telle est la question qui nous occupera dans la première section de ce chapitre (A)⁴.

¹ NŪR Ibrāhīm, "Muqaddimat al-Ṭab'a al-Munaqqaha", in *Histoire du Soudan*.

² Sur les histoires scolaires d'Inde, d'Irak, d'Égypte et d'Afrique francophone après les indépendances, cf. FERRO M., 2004. Sur la décolonisation de l'histoire scolaire indienne, cf. THAPAR R., 2009 et BHATTACHARYA N., 2009.

³ Sur le Maghreb et le Nigeria cf. DULUCQ S. et ZYTNIICKI C., 2003, partie II ; sur le Nigeria cf. aussi ADESINA O. C., 2006, p. 20-26 ; FALOLA T. et ADERINTO S., 2011.

⁴ Nous n'y traiterons pas de l'historiographie professionnelle soudanaise, sujet à part entière qui dépasse largement le cadre de cette thèse. Warburg a exploré la manière dont les historiographies soudanaise, égyptienne et britannique ont représenté la Turkiyya, la Mahdiyya, le cheminement tortueux vers l'indépendance et la question sud-soudanaise : WARBURG G. R., 1992. Son analyse en dit néanmoins très peu sur la façon dont les historiens soudanais ont interprété le Condominium. D'une manière générale, une ligne de fracture se dessine entre les lectures nord-soudanaises et sud-soudanaises de cette période, les premières voyant dans la Southern Policy britannique un facteur central à l'origine du conflit Nord-Sud, les secondes accusant les Britanniques d'avoir « livré » le Sud-Soudan à l'élite politique nord-soudanaise en abandonnant trop précipitamment la Southern Policy. Cf. le contraste entre, d'une part : ABD AL-RAHIM M., 1966 ; BESHIR M. O., 1968 ; AḤMAD H. M. M., 1983 ; HURREIZ S. H., 1989 ; KHALID M., 1990 et, d'autre part : WAI D. M., 1980 ; MALWAL B., 1981 ; RUAY D. D. A., 1994, DENG F. M., 1995 ; JOK M. J., 2001.

Au-delà du *devenir* des manuels d'histoire, nous nous interrogerons sur leur possible *impact* durant l'ère postcoloniale. Plutôt que d'énoncer une conclusion définitive, la seconde section (B) formule une hypothèse exploratoire sur les effets des manuels en termes de constructions identitaires, de processus d'inclusion et d'exclusion et de mobilisation politique dans le Soudan des années 1950-1980. Nous montrerons comment l'histoire soudanaise au programme des écoles élémentaires et intermédiaires a pu, à sa manière, alimenter le conflit qui éclata entre le Nord et le Sud à l'aube de l'indépendance et qui aboutit, plus d'un demi-siècle plus tard, à la scission du Soudan en deux Etats séparés.

A. Une décolonisation partielle de l'histoire

Qu'advint-il de l'histoire scolaire soudanaise après l'indépendance ? Le problème sera examiné sous deux aspects distincts mais liés. Premièrement se pose la question des supports didactiques en usage après le retrait britannique du Soudan. Les manuels produits à la fin de la période coloniale furent-ils rangés dans un placard ou jetés aux oubliettes ? Les propos d'Ibrāhīm Nūr se traduisirent-ils, dans la pratique, par la production de nouveaux manuels d'histoire ?

La seconde question concerne les représentations de l'histoire-passé véhiculées par les manuels de la période postcoloniale. Dans quelle mesure marquaient-elles une rupture avec les représentations du passé historique élaborées et prescrites à la fin des années 1940 ? Nous appliquerons cette question aux manuels de l'élémentaire et de l'intermédiaire, puisque l'enseignement secondaire de l'époque, de par sa nature mouvante et hétérogène, se prête très difficilement à ce type de questionnement.

1. L'espérance de vie des manuels soudanais de fin d'Empire

Revenons à Ibrāhīm Nūr et à la section d'histoire de Bakht er Ruda en 1957. L'historien-pédagogue reconnaissait, sans doute avec quelques regrets, que la production d'un nouveau manuel d'histoire soudanaise exigeait beaucoup de temps, dont la section ne disposait pas pour le moment. Il justifiait ainsi l'adoption d'une solution « provisoire »⁵ qui consistait à produire une édition revue et corrigée du manuel existant. De fait, cette solution s'imposa dans les cas où une réécriture de l'histoire-passé paraissait nécessaire. Dans les autres cas, les manuels furent réédités tels quels, parfois jusqu'à l'époque de Nimeiry (1969-1985). En dépit de certaines inconnues⁶, le tableau ci-dessous permet d'apprécier la longévité des manuels d'histoire édités pour la première fois au cours de la dernière décennie impériale ou juste après l'indépendance.

Figure 31 : Rééditions de manuels d'histoire dans le Soudan colonial et postcolonial

Titre abrégé du manuel	Public-cible	Niveau	1 ^{re} édition	Rééditions (révisées)
<i>Nos ancêtres et nous</i>	Enseignants	Elémentaire 2	1948	1953, 1958, 1962, 1970
<i>Histoires du passé</i>	Enseignants	Elémentaire 3	1950	?
<i>Histoire du Soudan</i>	Enseignants	Elémentaire 4	1949	1950, 1957, 1958
<i>Histoire du Soudan (élèves)</i>	Elèves	Elémentaire 4	1960-1961	?
<i>Nations anciennes et modernes</i>	Enseignants	Intermédiaire 2	1949	1953, 1956, 1959, 1961, 1968
<i>Civilisations islamiques</i>	Enseignants	Intermédiaire 3 (Int. 2 dès 1980)	1958	?, 1981 (6 ^e éd.)
<i>Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques</i>	Enseignants	Intermédiaire 4 (Int. 3 dès 1979)	1953	1957, 1962, 1967, 1979
<i>Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques (élèves)</i>	Elèves	Intermédiaire 4	1956	1962, 1964, 1969

Période coloniale

Période postcoloniale

⁵ NŪR Ibrāhīm, “Muqaddimat al-Ṭab‘a al-Munaqqaha”, in *Histoire du Soudan*.

⁶ Les lacunes et incertitudes concernent l'existence de rééditions du manuel de 3^e élémentaire et l'année des dernières éditions de tous les manuels. En outre, nous ignorons si la matière au programme de 1^{re} intermédiaire, fournie aux enseignants sous forme imprimée mais non éditée à partir de 1946, fit l'objet d'un manuel publié. Cf. HOLT Peter M., “Section C: Teaching Material for First Year”, in “A Handbook of Suggestions for Teachers of History in Intermediate Schools, 1st and 2nd years by P.M. Holt, Bakht er Ruda”, 1946, SAD 639/2/21-43.

Tous les manuels produits sous le Condominium anglo-égyptien furent réédités plusieurs fois après l'indépendance, avec ou sans révisions. En supposant qu'ils aient été utilisés quelques années au moins après leur dernière édition, l'on observe que leur espérance de vie s'étendait d'une dizaine à une trentaine d'années⁷. Comment interpréter la longévité de manuels conçus sous et par un régime colonial ? Le cas soudanais peut sans doute éclairer d'autres situations comparables.

En premier lieu, les contraintes pratiques jouèrent un rôle important. L'insuffisance des ressources financières, matérielles et humaines dont disposait l'équipe pédagogique de Bakht er Ruda concourut à prolonger l'existence de certains manuels bien au-delà de l'indépendance. Du séjour de dix semaines qu'il effectua au Soudan en 1970, Griffiths conclut que les pédagogues de l'Institut pédagogique avaient été « *trop occupés par la formation des nouveaux enseignants ou par la production de manuels destinés aux cycles scolaires supérieurs* » pour entreprendre de réviser les contenus et les méthodes d'enseignement en usage dans les écoles élémentaires⁸. De manière générale, la politique du ministère de l'éducation et de l'Institut pédagogique soudanais se concentra, durant la période 1950-1970, sur l'expansion quantitative du système scolaire bien plus que sur la formation continue des enseignants et le renouvellement des contenus et des méthodes. La priorité allait à la scolarisation du plus grand nombre, pas à la production de nouveaux manuels⁹.

En second lieu, les pédagogues n'estimaient pas nécessaire de bannir ou de modifier tous les manuels issus de l'ère coloniale. Il semblait y avoir une corrélation directe entre la décision de réviser un manuel et le type d'histoire présenté dans ses pages. Il n'est sans doute pas anodin que les deux seuls manuels qui aient fait l'objet de quatre ou cinq rééditions sans aucune révision ne touchent guère à l'histoire politique soudanaise. Leur contenu a trait à une histoire translocale lointaine, distante ou « générale » (du moins présentée comme telle), qui ne suscitait apparemment aucune controverse majeure dans le Soudan des premières décennies postcoloniales¹⁰. Par contraste avec ce qui relevait de l'histoire, ce qui était perçu comme *notre* histoire (et pas celle des autres) avait besoin de quelques corrections.

⁷ Griffiths retourna au Soudan en 1970 et découvrit que les manuels produits par Bakht er Ruda dans les années 1940 et 1950 étaient toujours utilisés dans les écoles élémentaires : GRIFFITHS V. L., 1975, p. 95.

⁸ Ibid.

⁹ Le nombre d'écoles élémentaires pour garçons augmenta de 600 en 1957 à 1'600 en 1970, celui des écoles secondaires de 30 à 90 durant la même période : Ibid., p. 92. Cf. également GANNON E. J., 1965.

¹⁰ *Nos ancêtres et nous* se focalise sur l'histoire des découvertes et inventions humaines de la préhistoire à l'ère contemporaine. *Nations anciennes et modernes* rassemble des histoires ayant pour cadre la Mésopotamie

2. La Turkiyya et la Mahdiyya ajustées à l'agenda politique (nord-)soudanais

Le récit scolaire colonial sur l'histoire soudanaise du XIX^e siècle ne fut pas laissé intact après l'indépendance. Les représentations de la Turkiyya (1820-1881) et de la Mahdiyya (1881-1898) furent ajustées à l'agenda politique des élites nord-soudanaises de Khartoum. Les héros et anti-héros de l'histoire n'échangèrent pas leur rôle, ils les jouèrent avec encore plus de conviction. En d'autres termes, on fit des relations soudano-égyptiennes au XIX^e siècle l'expression la plus évidente d'une opposition manichéenne entre conquérants et conquis. Quant à la révolution mahdiste, elle devint un véritable mouvement de libération nationale. Cette évolution est visible dans les manuels pour enseignants et pour élèves de 4^e année élémentaire.

La représentation des deux protagonistes principaux de l'épisode de la conquête ottomano-égyptienne, Ismā'īl Pasha et Makk Nimr, connut une évolution subtile mais non pas moins significative. L'édition originale d'*Histoire du Soudan* (1949) comportait deux leçons consacrées au récit des événements, suivies d'une leçon dévolue à la mise en scène d'une pièce intitulée « Le meurtre d'Ismā'īl ». A travers la performance, les élèves étaient amenés à se mettre dans la peau des personnages historiques qu'ils représentaient. Dans cette pièce, Ismā'īl apparaissait sous les traits de la victime, puisqu'il avait été tué – qui plus est d'une façon particulièrement cruelle – par Nimr et ses hommes. L'opposition entre conquérants et conquis était quelque peu nuancée, dans la mesure où les élèves étaient amenés à réaliser que les deux côtés (ottomano-égyptien et soudanais) étaient à la fois des bourreaux et des victimes.

Or l'édition révisée de 1957 supprima explicitement cette pièce du programme et la remplaça par une mise en scène plus courte au sujet de « *l'épisode dans lequel Ismā'īl maltraita Makk Nimr et le frappa au visage avec sa pipe* »¹¹. Ce remaniement favorisait une représentation dichotomique de l'occupant et de l'occupé : Ismā'īl incarnait l'archétype du conquérant brutal et stupide, Nimr celui du chef indigène victime de la cruauté de l'envahisseur et engagé dans une résistance héroïque. Le descriptif du scénario mettait en évidence le fossé culturel et moral entre les deux personnages. Ismā'īl y apparaissait en étranger ; son apparence physique et vestimentaire différait fort de celle des Soudanais. La

antique, l'Égypte pharaonique, l'Antiquité gréco-romaine, l'Arabie préislamique, la Bagdad abbasside, l'Angleterre du Moyen Âge, la France d'Ancien Régime et l'Angleterre contemporaine.

¹¹ *Histoire du Soudan*, p. 53. Dans la préface à l'édition révisée, Nūr précisait que la leçon sur le meurtre d'Ismā'īl et la pièce correspondante avaient été modifiées : NŪR Ibrāhīm, “Muqaddimat al-Ṭab'a al-Munaqqaha”, in Ibid.

liste du matériel nécessaire pour monter la pièce incluait en effet une épée, une pipe et des vêtements particuliers pour l'élève jouant le rôle d'Ismā'īl. Par contraste, aucun costume ni accessoire n'était attribué à Nimr¹². Les jeunes Soudanais pouvaient donc s'identifier plus facilement à un chef indigène habillé comme ils l'étaient dans leur vie quotidienne qu'à un envahisseur étranger vêtu de manière peu familière.

Ismā'īl était décrit comme un homme qui, malgré sa faiblesse intérieure et une tendance à l'indécision, tentait d'imposer son autorité sur le monde extérieur. Il traitait ses serviteurs et ses ennemis avec le même mépris, qualifiant Nimr d'homme « *fourbe* » et « *disgracieux* », d'« *escroc* » qui niait posséder des richesses¹³. Il l'accusait frontalement de mentir et de recourir à des stratagèmes – par exemple expulser intentionnellement les marchands aisés de la ville de Shendi – pour se soustraire au paiement de l'impôt. Nous l'avons vu précédemment, les qualificatifs appliqués à Nimr par Ismā'īl discréditaient plus leur énonciateur que l'homme qu'ils visaient à décrire. Cet effet de miroir permettait de renforcer le contraste entre les deux personnages. L'intrigue atteignait son sommet au moment où le conquérant, enragé par la résistance passive de l'homme conquis, perdait la maîtrise de ses actes et lançait violemment sa pipe en direction du chef soudanais.

A l'opposé d'Ismā'īl, Nimr était présenté comme un leader autochtone intelligent et poli, doué d'une grande maîtrise de soi. Introduit devant le conquérant ottomano-égyptien, il l'avait salué avec la formule respectueuse « *al-salām 'alaykum yā ṣāhib al-sa'āda* [que la paix soit avec Sa Majesté] »¹⁴. Son attitude demeurait courtoise tout au long du dialogue avec son ennemi. En dépit de l'offense subie par le coup de pipe d'Ismā'īl, Nimr avait réussi à contenir sa colère. Il avait renoncé à prendre immédiatement sa revanche.

L'élévation d'al-Zubayr au rang de héros national – malgré sa participation à la traite des esclaves – offrait un autre angle d'attaque de la Turkiyya. En 1957, un événement important fut retiré de l'édition révisée du manuel : la défaite et l'exécution en 1878 du fils d'al-Zubayr, Sulaymān, par Romolo Gessi, explorateur et administrateur italien au service du régime ottomano-égyptien. Cet épisode faisait initialement partie du récit scolaire colonial, comme l'atteste le set d'illustrations : celui-ci incluait une image intitulée « L'attaque contre la *zarība*

¹² *Histoire du Soudan*, p. 53.

¹³ *Ibid.*, p. 54, 55.

¹⁴ *Ibid.*, p. 54.

de Sulaymān »¹⁵. L'image faisait adopter au spectateur (l'élève) le point de vue des assaillants conduits par Gessi à cheval (en bas à droite sur l'illustration).



Figure 32 : L'attaque contre la *zarība* de Sulaymān (SAD 11/11/5).

En 1957, l'élimination de cet épisode permettait d'éviter de ternir l'image héroïque d'al-Zubayr, commandant indigène dont les jeunes Soudanais devaient « *être fiers aujourd'hui* »¹⁶. Que le motif à l'origine de cette modification ait été d'ordre idéologique ou pragmatique (contraintes horaires, nécessité de sélectionner un nombre limité de personnages), le résultat était le même : la victoire d'un Européen au service de l'Égypte (Gessi) contre le successeur du marchand nord-soudanais le plus puissant du Sud était évincée de l'histoire scolaire.

¹⁵ "Teaching Aids: Illustration of Characters and Events from History, Including Lord Kitchener, General Gordon, Muhammad Ahmad al-Mahdi, Uthman Abu Bakr Diqnah, the Slave Trade, etc.", 1951-1953, SAD 11/11/5. Une *zarība* est un camp ou un village protégé d'une dense barrière d'épineux. Le terme désigne aussi la barrière elle-même.

¹⁶ *Histoire du Soudan*, p. 70.

Dans le manuel pour élèves qui parut en 1960 ou 1961¹⁷, la représentation de la Turkiyya était également calquée sur une vision nationaliste indépendantiste (nord-)soudanaise, mais d'une manière quelque peu différente. Curieusement, le texte des élèves ne correspondait pas précisément au texte de l'enseignant. Dans le manuel pour élèves, l'accent était mis, tout d'abord, sur la résistance héroïque des Shaygiyya à l'invasion ottomano-égyptienne. Après leur défaite face aux armes à feu, Muhayra, la fille du roi vaincu, s'était présentée devant Ismā'īl pour arguer en faveur du « *droit de son peuple à l'indépendance, à la liberté et au respect* [ḥaqq ahlihā min al-istiqlāl wa-ḥayāt al-ḥuriyya wa-l-karāma] »¹⁸. Grâce à son intervention, les Shaygiyya avaient obtenu la rétrocession de leurs prisonniers et le roi, en échange de sa soumission à Ismā'īl, n'avait pas été déchu.

L'épisode de la confrontation entre Ismā'īl et Makk Nimr ressemblait peu à ce qui était raconté dans le manuel pour enseignants : point d'impôt exorbitant, point de coup de pipe turque, point de mort par le feu dans le manuel pour élèves. Par contre, le fils du Makk y faisait son apparition. Selon le récit, il avait été envoyé auprès d'Ismā'īl pour l'informer de la soumission de son père. Le général égyptien avait rejeté la soumission des Ja'aliyyīn en l'absence physique de Nimr. Celui-ci, après avoir longuement réfléchi et consulté l'avis de son peuple, avait finalement décidé de capituler. Il s'était rendu auprès d'Ismā'īl qui, méfiant, lui avait réservé un mauvais accueil (*lam yalqa min Ismā'īl al-mu'āmila al-ḥusna*) et l'avait empêché de rentrer chez lui jusqu'au retour de la campagne de Sennar¹⁹.

En revanche, le manuel pour élèves rejoignait celui des enseignants sur l'équivalence entre régime ottomano-égyptien d'une part, oppression, injustice, brutalité et corruption d'autre part. Non seulement les fonctionnaires s'enrichissaient-ils sur le dos de la population, ils avaient obtenu leurs postes par des méthodes peu louables : « *Les différents postes gouvernementaux s'achetaient et se vendaient comme des marchandises.* »²⁰

¹⁷ Manuel non daté illustré de dessins et de cartes. J'ai pu dater le manuel grâce à deux appellations anachroniques figurant sur une carte intitulée « *La conquête anglo-égyptienne* ». Les appellations sont « *République arabe unie* » (union égypto-syrienne qui dura de 1958 à 1961) et « *République du Tchad* » (le Tchad obtint son indépendance en 1960). Cf. *Histoire du Soudan (élèves)*, p. 114.

¹⁸ Ibid., p. 59.

¹⁹ Ibid., p. 60.

²⁰ Ibid., p. 86.

Le texte des élèves réservait aussi à al-Zubayr une place éminente dans le panthéon des héros de la nation soudanaise. La leçon commençait même par un petit poème panégyrique :

« Heureusement que tu es venu wad Raḥma	Nous te voyons avant de mourir
Heureusement que nous avons vu les nobles qualités	qui font fusion avec ton être
[jayyidan jīt yā wad Raḥma	gubbāl namūt shufnāk
wa-jayyidan shufnā al-khulūq	al-sāmiya rūḥa ma‘ak] » ²¹

Elle s'achevait sur un hommage au « *vaillant héros soudanais* [al-baṭal al-sūdānī al-shujā‘] » dont l'ambition élevée en avait fait un conquérant, un explorateur et un homme prospère²². La traite des esclaves, cependant, était à peine évoquée. Le terme « esclaves » (*raqīq*) n'apparaissait qu'une seule fois, dans la liste des biens exportés du Sud-Soudan par des commerçants « *étrangers et soudanais* »²³.

A l'instar de la Turkiyya, la Mahdiyya subit quelques remodelages en 1957. Commençons par les modifications certaines, explicitement formulées comme telles ou déduites sur la base d'indices formels contenus dans l'édition révisée. Ibrāhīm Nūr et son équipe décidèrent de supprimer toute matière relative au général Gordon, excepté l'épisode de sa mise à mort lors de la « libération » de Khartoum par les Mahdistes. Ainsi, les deux leçons qui lui avaient été consacrées initialement disparurent du manuel pour enseignants. L'image du général britannique qui figurait dans le set d'illustrations original perdait du même coup son utilité. Or Gordon ne s'évapora pas immédiatement des matériaux didactiques car son image était imprimée sur la même feuille que celle de son adversaire le Mahdī (fig. 33). Comble de l'ironie, cette page à deux images était justement citée en exemple, dans l'édition de 1957, pour expliquer aux enseignants que dans les cas où deux images étaient imprimées sur la même feuille il fallait les découper et utiliser chacune d'elles dans la leçon correspondante²⁴. Visiblement les rédacteurs avaient oublié de mettre à jour ce paragraphe.

²¹ Ibid., p. 64.

²² Ibid., p. 70.

²³ Ibid., p. 64. En lisant leur manuel, les élèves pouvaient comprendre que des Soudanais avaient été impliqués dans la traite des esclaves, mais le terme lui-même (*tijārat al-raqīq*) était absent du texte. Les esclaves apparaissaient comme une marchandise parmi d'autres (ivoire, plumes d'autruche, peaux de bêtes).

²⁴ *Histoire du Soudan*, p. 16.



Figure 33 :

6 b) Muḥammad Aḥmad al-Mahdī

6 a) Gordon Pasha

(SAD 11/11/4)

Dans le texte des nombreuses leçons sur la Mahdiyya, la révolution mahdiste était représentée comme un mouvement de libération indigène, populaire et doté d'une conscience nationale. Nous ne pouvons établir avec certitude quelles parties du texte furent retravaillées en 1957. Cependant, l'usage d'une terminologie nationaliste contemporaine couplée à une représentation particulièrement apologétique de la Mahdiyya semble indiquer quels passages furent l'objet d'une opération de décolonisation ou, plus justement, de nationalisation. Examinons quelques exemples spécifiques.

Le vocabulaire employé pour évoquer l'émergence du mouvement mahdiste participait d'une glorification lyrique du soulèvement. Selon le texte de l'édition révisée, la bataille d'Abā (août 1881) avait marqué le début de l'histoire qui avait vu « *briller l'astre du Mahdī et resplendir l'étoile de la Mahdiyya* [al-ta'rikh alladhī bad'a fīhi kawkab al-Mahdī yata'allāq

wa-saṭa‘a fīhi najm al-Mahdiyya] »²⁵. Dans la même veine, « *le soleil de la Mahdiyya s'éleva, le chef obtint l'appui de la plupart des habitants puis il vola de victoire en victoire.* »²⁶ Lorsque la nouvelle de la victoire du Mahdī à Jabal Gadīr s'était répandue à travers le Soudan, des foules avaient accouru pour mener le djihad à ses côtés et « *libérer la patrie* [taḥrīr al-waṭan] »²⁷. Le Mahdī était qualifié de « *libérateur et héros du Soudan* [munqīdh al-Sūdān wa-muḥarriruhu wa-baṭaluhu] », dont le décès survenu seulement cinq mois après la prise de Khartoum avait profondément affligé le pays²⁸.

Une autre caractéristique de la nationalisation postcoloniale de l'histoire mahdiste était de représenter la prise de Khartoum comme une offensive musulmane contre des chrétiens. Au moment où ils s'étaient engouffrés dans la ville, les combattants mahdistes avaient hurlé « '*Au palais... au palais...à l'église... à l'église*', sachant que les ennemis de leur religion, les chrétiens, et leur plus grand ennemi, Gordon, se cacheraient dans ces deux lieux »²⁹. D'un seul coup les occupants ottomano-égyptiens étaient réduits à des infidèles chrétiens et l'existence d'une lutte politico-idéologique entre musulmans mahdistes et non mahdistes était balayée du récit scolaire³⁰.

Enfin, même au plus fort de la défaite, la Mahdiyya conservait la supériorité morale sur ses ennemis. Le récit présentait la bataille de Kararī comme une victoire des Mahdistes soudainement transformée en débâcle fatale. Le texte semblait exprimer un vœu très profond (sorte de *wishful thinking*), une fantaisie des Soudanais ayant tout juste acquis la souveraineté nationale :

²⁵ Ibid., p. 99.

²⁶ Ibid., p. 104.

²⁷ Ibid., p. 86.

²⁸ Ibid., p. 96. Cf. également p. 100.

²⁹ Ibid., p. 96.

³⁰ A partir du règne de Sa‘īd (1854-1863), mais surtout sous Ismā‘īl (1863-1879), le gouvernement ottomano-égyptien employa un nombre croissant d'Européens et d'Américains chrétiens pour occuper de hautes fonctions militaires et civiles au Soudan. Cependant, le mouvement mahdiste était avant tout dirigé contre un pouvoir étranger *et* musulman (même si considéré comme infidèle), dont les politiques fiscales dévastatrices, les campagnes en faveur de l'abolition de la traite des esclaves et les tentatives d'imposition d'un Islam plus doctrinaire avaient suscité des sentiments d'hostilité parmi de larges franges de la population soudanaise. Cf. COLLINS R. O., 1967, p. 72, 77 ; WARBURG G. R., 1992, p. 58-59 ; HOLT P. M. et DALY M. W., 2000 (1961¹), p. 78 ; WARBURG G. R., 2003, p. 24 ; SEARCY K., 2010, p. 67-69.

« Un beau matin les anṣār firent leurs prières, se mirent en rang et avancèrent en direction de l'armée conquérante [de Kitchener]. Ils sortirent victorieux de la bataille, la Mahdiyya échappa au péril de la disparition et le pays fut sauvé de l'asservissement. Pourtant le sort tourna et elle [la Mahdiyya] fut la dernière époque de leur Etat national. »³¹

Décrite comme la « *plus grande boucherie humaine du XIX^e siècle* »³², la bataille de Kararī avait produit des milliers de « *martyrs* [shuhadā'] » mahdistes qui avaient sacrifié « *leur âme pour la patrie* [dhahabat arwāḥuhā fidā' li-l-waṭan] ». De Kararī (1898) à Umm Dibaykarāt (1899), l'anéantissement de la Mahdiyya était sublimé par une rhétorique sacrificielle. Erigé en exemple de dignité, de loyauté et de soumission à la volonté divine, le suicide du Khalīfa 'Abdullāhi et de ses hommes apportait une « *conclusion sublime* [arwa' khātima] » à la « *splendide page de l'histoire soudanaise* » qu'avait été la Mahdiyya³³.

Le manuel pour élèves (1960-1961) proposait une lecture similaire de la Mahdiyya. Le Mahdī y était présenté comme le leader soudanais qui avait délivré ses compatriotes du « *colonialisme turco-égyptien* [al-isti'mār al-turkī al-miṣrī] »³⁴. En se débarrassant d'un régime « *étranger* [ajnabī] », il avait souhaité rendre « *la dignité et la liberté* [ḥayāt ḥurra karīma] » à son pays et libérer « *les musulmans* » de « *l'oppression et de la tyrannie* [al-zulm wa-l-istibdād] »³⁵. Par contraste avec le texte de l'enseignant, celui des élèves mettait en évidence la religion musulmane de l'occupant. Mais les « *Turcs* » avaient souillé l'Islam d'« *impuretés* [shawā'ib] », que le Mahdī s'était donné pour mission de « *laver* »³⁶. La terminologie utilisée pour décrire le projet de la révolution mahdiste empruntait au lexique politique du monde qui avait émergé de la Première Guerre mondiale et plus encore de la Seconde : il s'agissait, pour le Mahdī, d'établir un « *gouvernement religieux national garantissant le respect des droits de ses compatriotes* [ḥukūma dīniyya waṭaniyya tar'ā ḥuqūq abnā' waṭanihi] »³⁷, guidé par le Coran et la Sunna.

³¹ *Histoire du Soudan*, p. 140.

³² Ibid., p. 143. Il s'agissait bien sûr d'une exagération grossière. Le nombre de victimes mahdistes à Kararī s'élevait à environ 10'800 morts et 16'000 blessés contre 48 morts et 386 blessés du côté anglo-égyptien : BLEUCHOT H., 1989(a), p. 167. Pour ne citer qu'un exemple, la guerre de Crimée (1853-1856) avait fait 750'000 morts (sans compter les civils) un demi-siècle plus tôt : BASS Gary J., "Why the Crimean War Matters [compte-rendu de FIGES Orlando, *The Crimean War: A History*. New York, Henry Holt & Co., 2011, 576 p.]", Sunday Book Review, The New York Times, 8 juillet 2011. [en ligne] <http://www.nytimes.com/2011/07/10/books/review/book-review-the-crimean-war-a-history-by-orlando-figes.html?pagewanted=all> (6 novembre 2011)

³³ *Histoire du Soudan*, p. 142.

³⁴ *Histoire du Soudan (élèves)*, p. 83.

³⁵ Ibid., p. 87.

³⁶ Ibid., p. 86.

³⁷ Ibid., p. 87. La place de la Mahdiyya dans le développement historique du nationalisme soudanais fait débat. Alors que certains historiens la considèrent comme un mouvement nationaliste (AL-GADDAL M. S., 1985,

L'inflexion postcoloniale des récits scolaires sur la Turkiyya et la Mahdiyya s'accordait avec l'agenda politique du premier gouvernement soudanais indépendant. Du moment que le statut politique du Soudan avait été déterminé (1955) et l'indépendance effective (1956), la question des relations historiques entre le Soudan et l'Égypte fut reléguée à l'arrière-plan du débat public soudanais. Dans l'immédiat, le gouvernement de coalition Umma-PDP (1956-1958) était moins préoccupé par les rapports soudano-égyptiens que par le problème épineux de l'unité nationale soudanaise. Depuis l'unification formelle du Nord et du Sud-Soudan une décennie plus tôt, la vision d'une nation unie avait déjà été brutalement remise en cause par l'éruption de violences dans la province d'Equatoria suite à la mutinerie d'un bataillon sud-soudanais à Torit (août 1955). En matière d'éducation, priorité était donc donnée à la création d'un sentiment d'unité nationale parmi les citoyens nordistes et sudistes. Publié la même année que le décret sur la nationalité soudanaise (1957)³⁸, un pamphlet du ministère de l'éducation titré *This is Our Way to Build a Strong Nation – Education* montre à quel point l'éducation était mise au service d'une entreprise consciente de construction nationale. L'un des objectifs majeurs des politiques scolaires gouvernementales était de « *renforcer les liens entre le Nord et le Sud du pays à travers la diffusion de la langue arabe dans le Sud et la possibilité donnée aux Sud-Soudanais de bénéficier des mêmes services éducatifs que ceux dont jouissent leurs compatriotes du Nord.* »³⁹

La version manichéenne de l'histoire d'Ismā'īl Pasha et de Makk Nimr pouvait rassembler tous les enfants soudanais face à un ennemi historique commun, l'Égypte ottomane. L'élévation de la Mahdiyya au rang de mouvement nationaliste anticolonialiste pouvait également offrir les ingrédients d'un sentiment national, quoiqu'une partie importante de la population soudanaise en ait gardé un bien mauvais souvenir⁴⁰. Si l'héroïsation d'al-Zubayr

p. 54 ; AL-ṢĀWĪ 'A. al-'A. H., 1994, p. 22, 25 ; TUBIANA J., 2005, p. 209), d'autres ont tenté de montrer que la question de l'allégeance nationale ne se posait pas à l'époque mahdiste, puisque ni la notion de Soudan en tant que nation ou territoire clairement défini, ni le concept de nationalisme, n'existaient au Soudan avant le XX^e siècle (ABD AL-RAHIM M., 1970, p. 238 ; AGUDA O., 1973, p. 182 ; SHARKEY H. J., 2003(b), p. 18, 36-37 ; Id., 2008, p. 29). Kurita associe l'émergence du concept de *nation soudanaise* à la fondation de *Ḥaḍārat al-Sūdān* (1919), journal néo-Mahdiste toléré voire soutenu par l'administration britannique : KURITA Y., 1989, p. 20-21. Sharkey rapporte à 1927 le premier usage conscient du terme « Soudanais » (*sūdānī*) comme épithète d'une identité et d'une littérature nationales (par le poète Ḥamza al-Malik Ṭambal) : SHARKEY H. J., 1999, p. 537.

³⁸ EL SHEIKH F. E. R. A., 1979.

³⁹ The Republic of the Sudan, 1957(b), p. 1.

⁴⁰ Notamment les membres de la Khatmiyya, confrérie qui avait coopéré avec le régime ottomano-égyptien et s'était opposée à la Mahdiyya (en particulier la tribu Shaygiyya), mais également la population en général, qui avait souffert de la famine et des nombreuses guerres menées par l'État mahdiste : ABBAS M., 1952, p. 104 ; HOLT P. M., 1956, p. 241 ; HOLT P. M., 1958, p. 235 ; BEDRI Y. B., 1969, p. 49-72, 222-224 ; AL-SHAHI A., 1981, p. 17 ; AL-GADDĀL M. S., 1993, p. 188. Notons qu'une vision apologétique de la Mahdiyya prévalait

pouvait servir la cause du patriotisme nord-soudanais, elle pouvait difficilement emporter l'adhésion des élèves sudistes. Était-ce là l'expression d'une maladresse ou d'une négligence de la part des historiens-pédagogues du Soudan indépendant ? Il est difficile de trancher. De l'ambivalence à l'égard de celui qui apparaissait à la fois comme un héros national et comme un marchand impliqué dans le trafic immoral d'êtres humains, il y en avait certainement.

3. Le Condominium, grand oublié de la décolonisation ?

La double expérience coloniale du Soudan à l'ère contemporaine (la succession de la première et de la seconde Turkiyya) se répercuta d'une façon intéressante sur le processus de décolonisation de l'histoire scolaire au lendemain de l'indépendance. L'on pourrait s'attendre à ce que la cible principale de ce processus ait été la période de domination coloniale dont le pays venait de s'affranchir, à savoir le Condominium anglo-égyptien. Or il n'en fut rien. La décolonisation affecta avant tout la première Turkiyya (1820-1885) et la période d'indépendance relativement brève qui lui avait succédé, la Mahdiyya (1885-1898). Quant à la seconde Turkiyya (1899-1956), elle sortit intacte de l'opération de remodelage du récit historique scolaire de 4^e année élémentaire. Ce que les historiens-pédagogues soudanais avaient à cœur de modifier après l'indépendance⁴¹ touchait à l'histoire-passé du XIX^e siècle et au discours historique sur cette période tel qu'il avait été énoncé par des acteurs coloniaux au XX^e siècle. Le Condominium, peut-être encore trop proche pour être considéré comme une histoire-passé, ne semble pas les avoir fait sourciller outre mesure.

Couchée dans un vocabulaire nationaliste contemporain, la représentation apologétique de la Mahdiyya, en particulier la sublimation de la mort des *anṣār* face aux troupes anglo-égyptiennes de Kitchener, aurait pu annoncer une représentation négative de la seconde ère coloniale, le Condominium. L'analyse des quatre leçons consacrées à cette période montre que le contraire était vrai. Qu'il s'agisse de l'épisode de la confrontation entre le sultan 'Alī Dinār et le SG ou des avancées techniques du Soudan sous les Britanniques, la perspective impériale britannique qui gouvernait le récit scolaire initial survécut à la révision de 1957.

dans les manuels alors même que le gouvernement était composé de politiciens de l'Umma *et* du PDP, parti issu du NUP idéologiquement opposé au (néo-)Mahdisme.

⁴¹ « *corriger des faits erronés* [iṣlāḥ ba'da al-ḥaqā'iq al-khāṭi'a] » et « *expliquer des interprétations vagues* [tafsīr ta'līqāt mubhama] » dans leur langage : NŪR Ibrāhīm, "Muqaddimat al-Ṭab'a al-Munaqqaha", in *Histoire du Soudan*.

Des indices formels laissent penser que les leçons 23-26 du manuel pour enseignants ne furent pas retouchées par Ibrāhīm Nūr et ses collègues, ni même peut-être relues. La mention de l'année 1948 pour parler d'« *aujourd'hui* » ou de « *maintenant* », la référence au « *gouvernement actuel* » pour évoquer le Condominium anglo-égyptien et la mise en avant des intérêts impériaux britanniques en sont les plus évidents⁴². La carte géographique des chemins de fer soudanais incluse dans la leçon correspondante fournit une preuve supplémentaire : elle était titrée « *leçon 27: carte complète* », alors même que la leçon consacrée aux chemins de fer avait été renumérotée (25) après la suppression des deux leçons sur Gordon⁴³.

Les contenus prescrits aux enseignants du Soudan indépendant incluait donc, en 4^e année élémentaire, une présentation de l'annexion du Darfour au Soudan anglo-égyptien (1916) comme un acte légitime, voire nécessaire au vu de l'attitude rebelle et belliqueuse du sultan 'Alī Dinār. Soutenu par l'Empire ottoman, adversaire de la Grande-Bretagne durant la Première Guerre mondiale, le sultan « *orgueilleux* » avait cessé de payer le tribut annuel qu'il versait au SG en échange du maintien de sa souveraineté et lui avait déclaré la guerre. A la tentative du gouvernement de trouver une solution non violente au conflit il avait répondu par une volée d'« *insultes* [alfāz al-sabb wa-l-shatm] ». Selon le récit scolaire, le sultan s'était adressé aux fonctionnaires du SG en ces termes : « *A l'attention du gouverneur de l'enfer au Kordofan et de l'inspecteur des flammes de l'enfer à al-Nahud* [ilā mudīr jahannam bi-Kurdufān wa-mufattish al-nīrān bi-l-Nahūd] »⁴⁴. Dans la suite de la leçon, les élèves étaient supposés se mettre à la place des administrateurs britanniques qui avaient planifié l'expédition punitive à l'encontre de 'Alī Dinār. Avait-elle été facile ou difficile ? Quels obstacles obstruaient le chemin de la conquête du Darfour⁴⁵ ? La campagne avait profité aux Darfouris eux-mêmes, apprenait-on, car elle avait permis de les délivrer du régime oppressif du sultan. Preuve en était qu'ils avaient « *bien accueilli* » l'armée gouvernementale lors de son entrée à El Fasher et que des délégations de tout le Darfour s'étaient empressées de venir prêter allégeance au nouveau gouvernement⁴⁶.

⁴² *Histoire du Soudan*, p. 153-154, 160, 162, 163, 167, 173.

⁴³ *Ibid.*, p. 169. Contrairement à la carte, le titre de la leçon fut mis à jour dans la table des matières (p. ٢) et dans le descriptif des leçons (p. 163).

⁴⁴ *Ibid.*, p. 154.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 159. Selon Daly, cette campagne fut réalisée entièrement à l'initiative de Wingate, gouverneur-général du Soudan, dont la « soif de terres » (*land hunger*) le distinguait des autorités britanniques de Londres (FO) et du Caire (consul-général : Henry MacMahon à partir d'août 1914). Après avoir secrètement armé les tribus hostiles au sultan du Darfour (Rizaygāt et Kabābīsh), Wingate obtint directement auprès de Kitchener, alors secrétaire

Facultatives, les deux leçons restantes sur le Condominium avaient été pensées comme une compilation de « *faits nus* »⁴⁷ relatifs au développement des chemins de fer et au projet d'irrigation de la Gezira. La distinction entre, d'une part, une histoire-passé composée d'histoires (*qiṣaṣ*) et d'autre part, une histoire-présent constituée de faits (*ḥaqā'iq*), continuait à marquer l'histoire scolaire soudanaise après l'indépendance. Le message de Haywood et Ṣāliḥ était passé au travers des mailles de la décolonisation : le Condominium n'appartenait pas encore à la sphère du passé historique, il correspondait bien plutôt au récit des progrès techniques, économiques et sociaux – encore en cours – réalisés au Soudan durant la première moitié du XX^e siècle.

Les deux leçons reflétaient la conception libérale britannique selon laquelle commerce, progrès social et civilisation étaient inévitablement liés. Après la stagnation de la période mahdiste, induite par des guerres incessantes et l'absence de moyens de transport « *confortables* [murīḥa] », le SG avait tout mis en œuvre pour « *ranimer le commerce intérieur et extérieur afin que le pays soit heureux* [in'āsh al-tijāra al-dākhiliyya wa-l-khārijiyya kay yuṣbiḥ al-quṭr sa'īd] »⁴⁸. Dans cette optique, il avait été indispensable de construire des chemins de fer pour transporter et exporter les produits soudanais (gomme, sésame, fèves, dattes, coton, bétail, moutons). Or la leçon se poursuivait avec l'historique de la construction des différentes voies et mentionnait le motif militaire comme facteur principal à l'origine des premières lignes (Wadi Halfa-Karima, Wadi Halfa-Abu Hamad)⁴⁹. Tout comme les autres voies développées plus tard (Atbara-Port Sudan, Khartoum-Wad Medani-El Obeid, Port Sudan-Kassala-Sennar), ces lignes étaient devenues d'importants axes commerciaux qui avaient grandement contribué à la « *prospérité* » du pays. Grâce aux richesses produites par les échanges commerciaux, le gouvernement avait pu développer des services publics dans les domaines de la santé et de l'éducation⁵⁰. Si le réseau de chemin de fer ne couvrait pas l'ensemble du territoire soudanais, c'était à cause de son « *coût exorbitant* ». Le gouvernement devait donc s'assurer des futurs bénéfices d'une voie avant de la construire⁵¹.

d'Etat à la guerre, l'autorisation d'attaquer le sultanat. De l'avis de Daly, la sécheresse et les mauvaises récoltes de 1913-1914 contribuèrent à réduire la volonté et la capacité des populations darfouries à résister à un changement de régime. Cf. DALY M. W., 2007, p. 108-114.

⁴⁷ *Histoire du Soudan*, p. 163. Littéralement : « *faits sans histoire* [ḥaqā'iq laysat dhāt qiṣṣa] ».

⁴⁸ Ibid., p. 164.

⁴⁹ Ibid., p. 164-165. Ces voies de chemin de fer furent effectivement construites pour accélérer la progression de l'expédition envoyée au secours de Gordon (1884-1885) et l'avancée des armées anglo-égyptiennes lors de la « reconquête » du Soudan (1896-1898).

⁵⁰ Ibid., p. 164, 172.

⁵¹ Ibid., p. 167.

Dans le cas du coton de la Gezira, la construction du barrage de Sennar, achevée en 1925, avait permis d'étendre la production à un million de feddan (environ 400'000 ha). L'exportation de coton à grande échelle, rendue possible grâce aux chemins de fer et au nouveau port de la mer Rouge (Port Sudan établie en 1905), avait apporté des richesses considérables « *au pays* ». En dernière instance, les jeunes Soudanais devaient être reconnaissants à l'égard du gouvernement, car c'était grâce à son investissement dans l'éducation – rendu possible par les recettes des exportations – qu'ils bénéficiaient d'une scolarisation élémentaire et pour certains d'entre eux intermédiaire⁵².

Le Condominium fut-il donc épargné par le processus de décolonisation de l'histoire scolaire élémentaire ? Pas totalement en réalité. Le manuel pour élèves édité en 1960-1961 offre à nouveau un contraste intéressant avec le manuel pour enseignants. Il témoigne en effet d'une décolonisation partielle de la seconde Turkiyya, sous une forme qui tentait de ménager la chèvre et le chou. D'un côté, les chapitres intitulés « *Le Condominium 1898-1956* » et « *L'éducation au Soudan* » créditaient le SG de bons points. A la manière du texte de l'enseignant, le récit destiné aux élèves présentait les progrès réalisés au cours de la première moitié du XX^e siècle grâce aux efforts du gouvernement dans les domaines des transports, de l'agriculture, du commerce, de l'éducation et de la santé⁵³. D'un autre côté, l'épisode de l'incorporation du Darfour dans le Soudan anglo-égyptien était raconté d'un point de vue soudanais plutôt que britannique et un chapitre entier, qui n'existait pas dans le manuel pour enseignants, était consacré au mouvement nationaliste soudanais. Approfondissons cette dimension décolonisatrice à travers quelques exemples et citations.

Contrairement au texte destiné aux enseignants, le texte rédigé à l'attention des élèves décrivait le sultan 'Alī Dinār en des termes élogieux. Le souverain avait développé un système administratif et politique effectif. Il avait promu l'enseignement religieux par la création de mosquées, d'écoles (« *khalāwī* ») et l'envoi d'étudiants à al-Azhar. Il avait aussi encouragé les échanges commerciaux avec l'Egypte⁵⁴. Le « *nouveau* » gouvernement du Soudan, le Condominium, était évoqué de manière plutôt négative. Il n'avait voulu « *laisser échapper aucune région du pays à son emprise* [lā turīd an tatruk juz' min al-bilād yaflit min

⁵² Ibid., p. 172-173.

⁵³ *Histoire du Soudan (élèves)*, p. 126-136, 139-140.

⁵⁴ Ibid., p. 119-120.

aydihā] »⁵⁵, d'où le tribut annuel imposé au sultan en échange du maintien de son autonomie. La description de la détérioration des relations entre 'Alī Dinar et le SG se basait sur les mêmes faits que ceux mentionnés dans le manuel pour enseignants (non paiement du tribut par le sultan, lettre du gouvernement, messenger du sultan chez l'inspecteur d'al-Nahud, lettre insultante du sultan, décision du SG de combattre le sultan), mais énoncés à partir d'une perspective soudanaise. La stratégie militaire « *intelligente* » des Fūr, qui consistait à affaiblir l'armée « *conquérante* » par des attaques-surprises, ne suffit pas à l'emporter sur les « *armes modernes* » du gouvernement et le Darfour « *tomba aux mains du Condominium* [waqa'at Dārūr fī qabḍat al-ḥukm al-thunā'ī] »⁵⁶.

Intitulé « *La lutte pour la liberté et l'indépendance (janvier 1956)* », le chapitre qui clorait le manuel des élèves tranchait radicalement avec les chapitres antérieurs sur le Condominium et l'éducation. Le ton était résolument nationaliste, le vocabulaire anti-impérialiste. Voici comment il s'ouvrait :

« *Les Soudanais n'oublièrent ni les morts de la bataille de Kararī, ni les droits de leur pays [ḥuqūq bilādihim], spoliés par l'étranger [al-ajnabī] à l'aide d'armées colossales et d'armes modernes. C'est la raison pour laquelle ils tentèrent ouvertement de se débarrasser du gouvernement étranger jusqu'à ce que le jour de la délivrance arrive. Ce jour-là, ils regagnèrent leur pays et leurs droits et ils obtinrent leur indépendance [nālū' istiqlālahum] le 1^{er} janvier 1956.* »⁵⁷

En parcourant ce chapitre, l'élève des années 1960 pouvait voir défiler les grandes étapes d'un combat long et difficile pour l'indépendance politique et la souveraineté nationale, qui avait commencé pas plus tard que trois ans après l'instauration du Condominium et s'était achevé en 1953⁵⁸. Dans ces pages, le gouvernement se distinguait par sa politique répressive et meurtrière à l'égard des leaders du mouvement nationaliste soudanais. Ceux-ci avaient été arrêtés, torturés, parfois exécutés⁵⁹. En dépit des difficultés, les Soudanais avaient gardé l'espoir de « *vaincre* » le « *gouvernement anglais* » et d'accéder à l'indépendance.

⁵⁵ Ibid., p. 120.

⁵⁶ Ibid., p. 122, 125.

⁵⁷ Ibid., p. 142.

⁵⁸ Ibid. Les rédacteurs du manuel englobaient dans un même mouvement les révoltes des deux premières décennies du Condominium, les organisations nationalistes des années 1920, le Graduates Congress et les partis politiques des années 1940-1950.

⁵⁹ *Histoire du Soudan (élèves)*, p. 142-144.

Le texte passait sous silence deux faits importants. Le premier était la nature profondément divisée du nationalisme soudanais, avec les indépendantistes d'un côté et les unionistes de l'autre. Le récit scolaire mentionnait certes l'existence de différents partis et visions politiques dans le Soudan des années 1940, mais il soulignait que tous s'accordaient sur la nécessité de « *débarrasser le pays du colonialisme anglo-égyptien* [khalāṣ al-bilād min al-isti'mār al-injlīzī al-miṣrī] »⁶⁰. Le second était la révolution égyptienne de 1952, qui joua sans aucun doute un rôle crucial dans le déblocage des négociations soudano-égyptiennes et anglo-égyptiennes. C'est ainsi que le traité de 1953 sur le droit à l'autodétermination des Soudanais apparaissait, dans le manuel, comme le résultat des seuls efforts de « *résistance* [muqāwama] » des Soudanais contre le régime du Condominium⁶¹.

4. Discussion

Le bilan de la décolonisation de l'histoire scolaire soudanaise est mitigé. Au niveau élémentaire, tous les manuels produits durant la période coloniale furent réédités plusieurs fois après l'indépendance, avec ou sans révisions. Le manuel pour élèves qui parut sous le gouvernement du général 'Abbūd (1958-1964) reprenait à son compte une partie du récit destiné aux enseignants après 1957 (Turkiyya, Mahdiyya) en y ajoutant les ingrédients d'une lecture nationaliste de la seconde expérience coloniale du Soudan, le Condominium.

Au niveau intermédiaire, les manuels d'histoire soudanaise (4^e année) concoctés au crépuscule de l'ère coloniale furent également réédités plusieurs fois jusqu'à l'ère Nimeiry, apparemment sans grandes modifications. En effet, les éditions de 1969 (manuel pour élèves) et de 1979 (manuel pour enseignants) paraissent largement inspirées d'un syllabus datant du début des années 1950. Tel que nous l'avons trouvé, ce syllabus, document anonyme portant des annotations manuscrites qui permettent d'identifier son auteur probable (Holt), présente une description détaillée du cours prescrit, à savoir l'histoire du Soudan de la « *période égyptienne* » (époque pharaonique) jusqu'au Condominium⁶². En ce qui concerne la Turkiyya par exemple, l'analogie entre le texte du syllabus et celui des deux manuels est évidente. Rien d'étonnant peut-être, puisqu'ils furent tous trois initialement conçus dans la première moitié

⁶⁰ Ibid., p. 145. La coopération des nationalistes soudanais avec l'un des Condomini (le SG pour les indépendantistes et le gouvernement égyptien pour les unionistes) était omise.

⁶¹ Ibid.

⁶² "History of the Sudan: Syllabus for Fourth Intermediate", n.d. [1950-1953], SAD 795/2/55-81.

des années 1950 par des historiens-pédagogues coloniaux, l'un Britannique (Holt), l'autre Soudanais (Mandūr al-Mahdī).

Ce qui devrait nous interpeler est bien plutôt la longévité des représentations « coloniales » de l'histoire soudanaise, toujours au menu des programmes scolaires au début des années 1980. L'inertie, la facilité qu'offre un manuel déjà prêt, les contraintes matérielles et financières avec lesquelles les historiens-pédagogues soudanais durent composer, un certain consensus à l'égard de l'histoire-passé ou une absence totale de consensus empêchant toute réécriture de l'histoire scolaire à l'ère postcoloniale : l'un et/ou l'autre de ces facteurs pesèrent certainement plus lourd dans la balance de l'histoire scolaire soudanaise que toute volonté de décolonisation, aussi ardente puisse-t-elle avoir été.

B. Les absents de l'histoire deviennent sujets d'histoire

La question des *effets* d'un processus éducatif doit toujours être abordée avec la plus grande prudence, a fortiori lorsque l'on ne dispose d'aucun outils précis permettant de les évaluer. Le danger le plus fréquent qui guette le chercheur, l'historien en particulier, dérive de sa position à l'extrémité finale de la chaîne d'événements qu'il cherche à décrypter. La tentation est forte, parfois irrésistible, d'assigner à des contenus prescrits, des pratiques pédagogiques et des modalités d'apprentissage des résultats qui sont connus ou attestés par ailleurs, mais qui ne sont en réalité pas – ou que partiellement – le fruit du processus éducatif en question. L'interprétation du passé à la lumière du présent, ce péché à la fois impardonnable et inévitable, n'engendre pas seulement des anachronismes plus ou moins sévères ; elle peut nous emmener vers des sphères spéculatives qui ne sont plus rattachées à la réalité historique que par de minces fils très distendus.

C'est avec cette conscience de faire une histoire « très » à rebours que nous proposons une réflexion sur les effets possibles de l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire sur l'évolution ultérieure des rapports entre le Nord et le Sud-Soudan. Nous montrerons comment les contenus historiques soudanais au programme des écoles élémentaires et intermédiaires dans les années 1950-1970 ont pu contribuer, à leur manière et à leur niveau, au développement d'un conflit qui s'est soldé par des millions de victimes avant d'aboutir, un demi-siècle plus tard, à la refonte de l'Etat postcolonial et à l'établissement de deux Etats soudanais indépendants.

1. Le Sud-Soudan : mine d'or anthropologique, désert historique

Durant la période coloniale, le Sud-Soudan occupa une place privilégiée parmi les terrains d'expérimentation et de formation de l'anthropologie sociale britannique. Le territoire avait tout pour attirer ceux qui allaient devenir des pionniers de la discipline dans les années 1930, notamment Charles G. Seligman et Edward E. Evans-Pritchard : une multitude de tribus, une multitude de langues⁶³, des sociétés essentiellement orales et, surtout, une population « primitive » à administrer. Les Britanniques du Soudan appréhendèrent le Sud différemment du Nord non seulement sur le plan administratif, mais également sur le plan cognitif et

⁶³ Vers 1940, Ina Beasley estimait à environ 48 le nombre de langues principales en usage au Sud-Soudan : BEASLEY I., 1992, p. 389 note 22.

scientifique. Fort de ses tribus, de ses vestiges archéologiques et de ses sources écrites en langue arabe et dans les langues européennes, le Nord-Soudan fut l'objet, dès les premières années du Condominium, d'enquêtes anthropologiques *et* historiques. L'histoire ancienne de la région, intimement liée à l'Égypte pharaonique, mais aussi l'histoire médiévale, celle des royaumes chrétiens et de l'Islamisation du Nord-Soudan, l'histoire du sultanat de Sennar (royaume Funj), de la Turkiyya et de la Mahdiyya, furent explorées par des administrateurs et des professionnels de la recherche bien avant la réforme de l'histoire scolaire du milieu des années 1940⁶⁴.

A l'inverse, le Sud-Soudan, qui n'offrait pas de vestiges monumentaux du passé ni de sources écrites indigènes, était perçu comme un vaste territoire habité par des peuples sans histoire, dont le caractère « primitif » constituait le dénominateur commun. Dès l'aube du Condominium, les populations sud-soudanaises servirent de « matière première » aux théories de l'anthropologie biologique alors en plein essor, puis, dans un second temps, à celles de l'anthropologie sociale⁶⁵. Le département de l'éducation du SG joua un rôle important dans le développement des recherches anthropologiques au Soudan. Dans les premières années du XX^e siècle, John W. Crowfoot, qui allait diriger le département par la suite (1914-1926), publia divers écrits sur ce qui appartenait alors au domaine de l'anthropologie : antiquités, races et langues soudanaises⁶⁶. Perçue comme un outil permettant de mieux comprendre les peuples administrés, en particulier ceux des « *districts malsains* [unhealthy districts] » du Sud, l'anthropologie reçut un encouragement officiel à partir de 1908. Le SG loua les services du couple Seligman pour entreprendre des recherches dans la région du Haut-Nil. En outre, le gouvernement introduisit des cours d'anthropologie dans la formation des futures recrues de l'administration civile du Soudan⁶⁷.

⁶⁴ BUDGE E. A. W., 1986 (1907¹) ; JACKSON H. C., 1912 ; MACMICHAEL H. A., 1967 (1922¹) ; ALLEN B. M., 1931 ; ARKELL A. J., 1945 et 1961 (1955¹). Les catégories d'administrateurs et de chercheurs professionnels n'étaient pas étanches. Arkell, par exemple, commença une carrière administrative au sein du SPS (1920-1937) avant de travailler au service du SG en tant qu'archéologue (1938-1953). Pour n'en mentionner que quelques-uns, les travaux anthropologiques sur le Nord-Soudan incluent MACMICHAEL H. A., 1967 (1912¹) ; SELIGMAN C. G. et SELIGMAN B. Z., 1918 ; DAVIES R., 1925 ; LAMPEN G. D., 1933.

⁶⁵ Sur la fabrication et l'usage de différentes catégories de savoirs par les autorités britanniques et les communautés locales d'Equatoria durant le Condominium cf. LEONARDI C., 2005.

⁶⁶ JOHNSON D. H., 2007, p. 312-313. Cf. CROWFOOT J. W., n.d. [1907]. Il contribua également à la première compilation britannique officielle sur le Soudan : GLEICHEN Lord A. E. W., 1905.

⁶⁷ JOHNSON D. H., 2007, p. 313-315.

Subordonné au département de l'éducation, le laboratoire de recherche tropicale du GMC (*Wellcome Tropical Research Laboratories*)⁶⁸ contribua significativement aux premières études d'anthropologie réalisées au Sud-Soudan. La médecine et l'anthropologie étant étroitement liées à cette époque, les études anthropologiques visaient avant tout à identifier les caractéristiques physiques propres à chaque « tribu » et à intégrer les tribus dans des schémas de classification raciale, notamment à l'aide de techniques anthropométriques.

En 1906, un jeune anthropologue britannique, Alexander MacTier Pirrie, se rendit au Soudan avec pour mission d'enquêter sur les « *tribus indigènes primitives* » du pays pour le compte du laboratoire de recherche tropicale⁶⁹. À la suite de son décès prématuré, les données qu'il avait récoltées sous forme de notes, de mesures et de photographies furent présentées par l'un de ses collègues dans le rapport d'activités du laboratoire. Insistant sur la nécessité d'employer les méthodes de mesure prescrites par le comité d'anthropométrie de l'association britannique pour le progrès des sciences (*British Association for the Advancement of Science*), David Waterston, spécialiste d'anatomie à l'Université d'Edimbourg, procéda à la description et à la classification des « *Fertits, Furs, Furawis, Gebelawis, Nubas, Bongos, Nyam-Nyams, Baris, Dinkas, Nuers, Shilluks, Buruns* [et] *Abyssiniens* » sur plus de 35 pages de texte, de tables et de photographies commentées⁷⁰. Cette étude n'était pas isolée. En 1910, un psychologue britannique et une étudiante sud-africaine – qui acquit plus tard le surnom de « mère de l'anthropologie sud-africaine »⁷¹ – publièrent les résultats d'une étude effectuée sur un échantillon de 188 individus, rencontrés non pas dans les marécages du Sud-Soudan, dans les monts Nouba ou dans les plaines du Darfour, mais dans les casernes de Khartoum et d'Omdurman. Il s'agissait de soldats enrôlés dans l'armée « égyptienne » commandée par le sirdar et gouverneur-général du Soudan F. Reginald Wingate. Une trentaine de mesures furent prises sur chacun d'eux pour essayer de comparer et de classer les différentes « tribus »⁷² en fonction de leurs caractéristiques physiques. À l'instar de Waterston, Tucker et Myers présentaient à l'appui d'une démarche qui se voulait scientifique des tables de mesures

⁶⁸ Sur l'histoire du laboratoire cf. D'ARCY P. F., 1999.

⁶⁹ WATERSTON D., 1908, p. 325.

⁷⁰ WATERSTON D., 1908.

⁷¹ BARNARD A. J., 2007, p. 42. Agnes Winifred Tucker (ép. Hoernlé) étudia l'anthropologie et la psychologie à Cambridge avant d'enseigner l'anthropologie à l'Université de Witwatersrand à Johannesburg (1923-1938).

⁷² Identifiées par les noms suivants : Dinka, Shilluk, Nubawi, Tagalawi, Furawi, Bertawi, Burunawi, Tabawi, Karawi, Birketawi, Baiawi, Niam-Niam, Rungawi, Nuerawi, Jurawi, Bagirmawi, Borgawi, Fallati, Gebelawi, Barawi, Fagelawi, Abakawi, Morawi, Fertitawi, Hamagawi, Bongawi, Bandawi, Digawi et Bornawi (TUCKER A. W. et MYERS C. S., 1910, p. 145-146). Notons que le suffixe arabe *wī*, appliqué ici à toute la liste des « tribus » soudanaises, sert à construire un nom-adjectif marquant l'origine d'un individu.

détaillées, des photographies de différents « *types de Soudanais* » et des précisions quant aux techniques anthropométriques employées⁷³.

Aux études d'anthropologie physique de la première décennie succédèrent les enquêtes d'anthropologie sociale des années 1920, 1930 et 1940. Avec le soutien, parfois sur commande, du SG, des anthropologues professionnels menèrent des recherches sur les populations du Sud-Soudan, en particulier les Nuer, les Azande, les Shilluk et les Dinka⁷⁴. En outre, les administrateurs britanniques et les missionnaires implantés dans le Sud publièrent les résultats de leurs propres enquêtes ethnographiques dans les pages de la revue coloniale *Sudan Notes and Records (SNR)*⁷⁵. Les membres du SPS s'adonnèrent à ce type d'enquête en réponse à leur besoin pratique de « connaître » les populations qu'ils étaient chargés d'administrer⁷⁶. Les connexions entre le gouvernement colonial et le développement de la discipline anthropologique au Soudan sont donc évidentes, bien que pas aussi simples que certains aient été tentés de le croire⁷⁷. A travers le cas d'Evans-Pritchard, Douglas H. Johnson a bien mis en évidence la complexité des rapports entre impérialisme et anthropologie au Sud-Soudan. Examinons les grandes lignes de son argumentaire un peu plus en détail.

D'un côté, l'agenda des administrateurs britanniques conditionnait les possibilités et les modalités des recherches anthropologiques. Les recherches d'Evans-Pritchard sur les Nuer en 1930-1931 résultèrent d'une initiative gouvernementale. En effet, motivé par la nécessité de « pacifier » le territoire Nuer après une série de révoltes, le gouverneur-général Harold MacMichael offrit de financer ces recherches⁷⁸. Evans-Pritchard ne dépendait pas seulement de l'administration coloniale pour son gagne-pain, mais également pour obtenir des informations sur des tribus qu'il n'avait jamais visitées lui-même⁷⁹.

⁷³ TUCKER A. W. et MYERS C. S., 1910, p. 145-146, 154-163.

⁷⁴ SELIGMAN C. G., 1932 ; EVANS-PRITCHARD E. E., 1931 ; Id., 1933 ; Id., 1937 ; Id., 1940 ; Id., 1956 ; Id., 1971 ; LIENHARDT G., 1951. Sur les Noubas du Sud-Kordofan (à la frontière entre Nord et Sud-Soudan) cf. NADEL S. F., 1947.

⁷⁵ Cf. par exemple JACKSON H. C., 1923 et REID J. A., 1930.

⁷⁶ SANDERSON G. N., 1964, p. 164.

⁷⁷ Abdel Ghaffar Muhammad Ahmed, par exemple, affirme que l'anthropologie sociale fut toute entière mise au service d'objectifs coloniaux, les anthropologues indiquant aux administrateurs comment ils pouvaient contrôler, donc exploiter, les populations colonisées : AHMED A. G. M., 1998 (1973¹), p. 264, 269 ; Id., 2003, chapitre 3.

⁷⁸ JOHNSON D. H., 1982, p. 231-232.

⁷⁹ Ibid., p. 240. Alors qu'il était posté au Kordofan vingt ans plus tôt, MacMichael introduisit Seligman auprès des Kabābīsh (1911) : SELIGMAN C. G., 1932, p. XIV.

D'un autre côté, les enquêtes ethnographiques eurent un impact significatif sur les politiques gouvernementales et le vocabulaire administratif. Les articles d'Evans-Pritchard sur les Nuer publiés dans *SNR* en 1933-1935 servirent de modèles à d'autres contributeurs à la revue. Dans les années 1940, certains administrateurs ne se contentèrent pas de parsemer leurs notes et rapports de termes et de concepts issus du jargon anthropologique : ils allèrent étudier l'anthropologie sous la houlette d'Evans-Pritchard à l'Institut d'anthropologie sociale d'Oxford⁸⁰. L'influence de l'anthropologie sociale sur les théories et les pratiques administratives au Sud-Soudan est évidente dans un ouvrage tel que le *Tribal Survey of Mongalla Province* (1937). Rédigé par une équipe d'administrateurs et de missionnaires du CMS, cet ouvrage se nourrissait des travaux de Seligman, dont il reconnaissait l'autorité en matière d'anthropologie des régions équatoriales du Soudan. Bien que structuré sous la forme d'une ethnographie descriptive et comparative, il visait un objectif purement utilitaire : offrir des informations utiles aux novices, qu'ils soient fonctionnaires du SG ou missionnaires⁸¹.

Malgré – ou à cause de – leur interdépendance, les administrateurs et les anthropologues entretenaient des relations compliquées les uns avec les autres. Certains gouverneurs n'appréciaient pas la présence des chercheurs parmi des populations qu'ils considéraient comme « leurs » tribus. C. A. Willis du Haut-Nil, par exemple, tenta par tous les moyens d'entraver les projets d'Evans-Pritchard en pays Nuer⁸². D'autres officiels doutaient de la valeur scientifique et/ou administrative des théories anthropologiques, tel T. R. H. Owen au Bahr al-Ghazal⁸³. Les administrateurs craignaient peut-être que leurs méthodes, donc leur autorité, ne soient remises en cause par des chercheurs dotés d'un agenda politique, ou simplement d'un regard anthropologique, différent du leur. L'expérience négative d'Evans-Pritchard en pays Nuer l'amena à questionner l'utilité de l'anthropologie pour l'administration coloniale. Ses recherches avaient non seulement été contrariées par le refus de Willis de l'autoriser à se déplacer à travers le territoire, elles avaient été rendues extrêmement difficiles par l'attitude hostile des Nuer eux-mêmes⁸⁴. Evans-Pritchard constatait en 1937-1938 qu'administrateurs et anthropologues étaient bien souvent guidés par des intérêts divergents. A

⁸⁰ JOHNSON D. H., 2007, p. 324.

⁸¹ Ibid., p. 326. Cf. aussi GRANDIN N., 1982, p. 220-221.

⁸² JOHNSON D. H., 1982, p. 237-238.

⁸³ Id., 2007, p. 327-328.

⁸⁴ Les Nuer sortaient tout juste d'une campagne punitive à leur égard. Leurs villages avaient été bombardés, leur bétail confisqué et leur prophète exécuté par les forces gouvernementales, d'où une hostilité à l'encontre de tout individu associé au gouvernement : Id., 1982, p. 236-238.

la différence de son collègue et maître informel Bronislaw Malinowski⁸⁵, il ne critiqua pas ouvertement le colonialisme, mais il attaqua indirectement certains présupposés sur la « mentalité primitive » des populations colonisées⁸⁶.

Les articles publiés dans les pages de *SNR* durant la période 1918-1963 reflètent bien le clivage cognitif et scientifique entre le Sud-Soudan, terrain privilégié de l'anthropologie et le Nord-Soudan, objet d'histoire et secondairement d'anthropologie. Sur 191 articles classés par George N. Sanderson dans les catégories « sociologie », « anthropologie » et « ethnographie », 143 concernaient le Sud-Soudan, en particulier les populations nilotiques et les Azande⁸⁷. A l'inverse, les articles d'archéologie et d'histoire concernaient invariablement le Nord-Soudan. Les années passant, les notes descriptives se transformèrent en véritables argumentaires et les anthropologues professionnels se joignirent aux contributeurs de la revue. Sur toute cette période, l'auteur le plus prolifique était Evans-Pritchard, qui contribua à 20 % de l'ensemble des articles ethnographiques entre 1927 et 1955 et à 35 % de ceux-ci entre 1956 et 1969⁸⁸. Il était talonné par Antony J. Arkell, qui écrivit de nombreux articles sur l'archéologie et l'histoire du Nord-Soudan⁸⁹. Les domaines de spécialisation respectifs des deux contributeurs les plus importants à *SNR* sont le miroir du découpage épistémologique du Soudan opéré durant la période coloniale, découpage qui à la fois sous-tendait et se nourrissait de la gestion administrative séparée du Nord et du Sud.

Le Sud-Soudan faisait figure de désert historique aussi bien dans la production officielle des administrateurs que dans les articles et monographies des chercheurs professionnels – en l'occurrence des anthropologues. Sur un total de 232 pages, le *Tribal Survey of Mongalla Province* ne consacrait que deux pages à l'histoire tribale (documentée par les traditions des différentes tribus) et à peine une page à l'histoire des Européens dans la région d'Equatoria entre 1841 (arrivée de Ferdinand Werne, considéré comme le premier Européen à pénétrer dans cette contrée) et 1914 (délimitation de la frontière soudano-ougandaise)⁹⁰. Quant à Evans-Pritchard, il ne publia aucune étude historique jusqu'à la fin des années 1940. Celle qui

⁸⁵ Au sujet de l'influence de Malinowski sur Evans-Pritchard cf. BURTON J. W., 1983.

⁸⁶ JOHNSON D. H., 1982, p. 245.

⁸⁷ SANDERSON G. N., 1964, p. 165. Les Noubas et les Beja apparaissaient aussi très souvent dans la revue.

⁸⁸ JOHNSON D. H., 2007, p. 324.

⁸⁹ SANDERSON G. N., 1964, p. 170.

⁹⁰ NALDER L. F., 1937, p. 9-10 et 13-14. Ferdinand Werne participa à une expédition qui, sous les auspices de Mehmet Ali, tenta de localiser les sources du Nil blanc (1840-1841). Celles-ci furent découvertes vingt ans plus tard par John H. Speke. Cf. l'ouvrage récent de JEAL Tim, *Explorers of the Nile: The Triumph and Tragedy of a Great Victorian Adventure*. Londres, Faber & Faber, 2011, XVII + 510 p.

parut en 1949 ne concernait pas le Soudan, mais les Senoussis de Cyrénaïque. Elle combinait une enquête d'anthropologie sociale avec une étude historique. Sur les Nuer, il semble avoir dit lui-même qu'ils n'avaient « pas d'histoire »⁹¹. Il portait un jugement différent sur les Azande, auxquels il consacra un ouvrage d'histoire qui ne parut que deux ans avant sa mort (1971)⁹². Dans son ensemble pourtant, la production d'Evans-Pritchard porta une attention extrêmement faible à l'évolution historique des sociétés et des groupes étudiés⁹³.

2. Vers la construction d'un Etat-nation soudanais arabo-musulman

La période critique des années 1946-1949 marqua le début de l'unification administrative du Nord et du Sud-Soudan après 25 ans de gestion séparée⁹⁴. Ce processus inclut, entre autres changements, l'homogénéisation des programmes dans un premier temps puis l'unification des systèmes scolaires dans un second temps. L'unification fut effective à partir de 1957, année où le gouvernement soudanais nationalisa les écoles missionnaires et privées. La réforme de l'histoire scolaire s'opéra précisément au moment où les politiques d'unification commençaient à être mises en œuvre sous l'égide du nouveau ministère de l'éducation dirigé par ARAT. Pour le Sud-Soudan, le remodelage des contenus historiques prescrits correspondait à une nordisation de l'histoire. Non pas que l'histoire sud-soudanaise y ait été enseignée de manière approfondie avant la réforme des années 1940. Nous l'avons vu, le Sud-Soudan constituait un terrain bien peu séduisant pour les historiens comparé aux trésors qu'il pouvait offrir aux anthropologues. Le peu d'histoire locale qui fut malgré tout enseignée dans les écoles missionnaires était celle des Européens et des « Arabes » (terme qui se référait aux Nord-Soudanais dans les manuels en usage dans le Sud) venus dans la région à partir du milieu du XIX^e siècle, les uns pour explorer, enseigner et lutter contre la traite, les autres pour s'adonner au commerce de l'ivoire et à la traite des esclaves⁹⁵.

En matière d'histoire soudanaise, le programme unique qui émergea des réformes et de l'unification scolaire du Nord et du Sud au début des années 1950, se concentrait presque exclusivement sur l'histoire du Nord-Soudan. Les raisons de ce choix – qui n'en était pas tout à fait un – étaient à la fois idéologiques et pragmatiques. Le simple fait que l'équipe

⁹¹ BURTON J. W., 1983, p. 285.

⁹² EVANS-PRITCHARD E. E., 1971.

⁹³ BURTON J. W., 1983, p. 286.

⁹⁴ Ceci en prenant pour point de repère la Passports and Permits Ordinance et le Closed Districts Order de 1922, qui restreignaient considérablement le mouvement des personnes entre le Nord et le Sud du pays.

⁹⁵ HUNTER N. B., 1931(a), p. 33-38.

pédagogique de Bakht er Ruda ait été composée uniquement de Britanniques et de Nord-Soudanais est déjà significatif. Entrait en jeu, bien sûr, leur conviction d'une différence essentielle entre le Nord-Soudan, considéré comme un territoire riche d'une histoire de plusieurs millénaires et le Sud-Soudan, vu comme une entité située hors du temps historique. Cette conviction était probablement nourrie par le découpage épistémologique à travers lequel administrateurs et académiciens avaient assigné le Nord à la discipline historique et le Sud à la discipline anthropologique durant toute la première moitié du XX^e siècle⁹⁶. Il ne faudrait néanmoins pas sous-estimer les facteurs pratiques qui, sous-tendant cette conception idéologique, eurent aussi un impact direct sur le visage de la nouvelle histoire scolaire soudanaise. Le passé historique du Nord-Soudan pouvait être étudié à travers une littérature primaire et secondaire abondante et accessible. Les récits de voyageurs, les témoignages d'administrateurs et de missionnaires et les ouvrages historiques ne manquaient pas⁹⁷. Par contraste, les sources écrites sur le Sud-Soudan étaient beaucoup plus rares. Elles consistaient dans leur grande majorité en des récits d'explorateurs européens⁹⁸.

⁹⁶ Les contributeurs d'articles anthropologiques sur le Sud-Soudan n'étaient pas tous britanniques. Ibrahim Bedri, Nord-Soudanais qui occupa les fonctions de *sub-mamur*, *mamur* puis d'ADC au Sud-Soudan durant la période 1923-1950, publia par exemple un article sur les croyances religieuses Dinka dans les pages de *SNR* : BEDRI I., 1939.

⁹⁷ Cf. les sources mentionnées comme telles dans le manuel de 4^e année élémentaire (annexe 14). Elles ne constituent qu'une partie de la littérature historique et historienne sur le Nord-Soudan qui aurait pu être utilisée par les historiens-pédagogues de la fin de la période coloniale. Cf. par exemple BURCKHARDT John L., *Travels in Nubia*. Londres, John Murray, 1819, XCII + 543 p. ; EL-TOUNSY Mohammed Ebn-Omar, *Voyage au Darfour*. Traduit de l'arabe par le Dr. Perron. Paris, Duprat, 1845, XXXVIII + 492 p. ; GORDON Charles G., *The Journals of Major-Gen. C. G. Gordon, C.B., at Khartoum*. Introduction et annotations de A. Egmont Hake. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1885 [1900?], 2 vol. ; AL-KURDUFĀNĪ Ismā'īl 'Abd al-Gādir, *Sa'adat al-Mustahdī bi-Sīrat al-Imām al-Mahdī*. Omdurman, 1888 ; Id., *Al-Tirāz al-Manqūsh bi-Bushra Qatl Yūhannā Malik al-Ḥubūsh*. Omdurman, 1889 ; WINGATE F. R., 1968 (1891¹) ; DEHÉRAIN Henri, *Le Soudan égyptien sous Mehemet Ali*. Paris, G. Carré et C. Naud, 1898, XII + 384 p. ; NEUFELD C., 1899 (traduction anglaise de l'édition originale allemande) ; CUZZI Giuseppe, *Fünfzehn Jahre Gefangener des falschen Propheten*. Compilé et édité par Hans Resener. Leipzig, Reclam, 1900, 199 p. ; MIKHĀ'ĪL Sa'd, *Shu'arā' al-Sūdān*. Le Caire, Maṭba'at Ramsīs bi-l-Fujāla, 1924, 350 p. ; IBN DAYF ALLĀH Muḥammad al-Nūr, *Kitāb al-Ṭabaqāt fī Khuṣūṣ al-Awliyā' wa-l-Ṣāliḥīn wa-l-'Ulamā' wa-l-Shu'arā' fī al-Sūdān*. Khartoum, Sulaymān Dāwud Mandīl, 1930, 172 p. ; AL-RĀFĪ'Ī 'Abd al-Raḥman, *ʿAṣr Muḥammad ʿAlī*. Le Caire, Dār al-Ma'ārif, 1930, 595 p. ; Id., *ʿAṣr Ismā'īl*. Le Caire, s.n., 1932, 2 vol. ; DOUIN Georges, *Histoire du règne du khédive Ismaïl*. Société royale de géographie d'Egypte. Rome, 1933-1936, 3 vol.

⁹⁸ Par exemple WERNE Ferdinand, *Expedition to Discover the Sources of the White Nile in the Years 1840-1841*. Traduit de l'allemand par C. W. O'Reilly. Londres, Richard Bentley, 1849, 2 vol. ; BRUN-ROLLET Antoine, *Le Nil Blanc et le Soudan : études sur l'Afrique centrale, mœurs et coutumes des sauvages*. Paris, L. Maisson, 1855, 355 p. ; BAKER S. W., 1866. ; Id., *Ismailia: A Narrative of the Expedition to Central Africa for the Suppression of the Slave Trade*. S.I., Macmillan & Co, 1874, 2 vol.

Le Sud-Soudan et les Sud-Soudanais étaient quasiment absents des manuels d'histoire élémentaire et intermédiaire. Dans les rares pages où ils apparaissaient, c'était toujours en tant qu'*autres*, sous les traits de tribus hostiles, de victimes naïves de la traite – qui méritaient certes la compassion –, d'habitants primitifs et païens de contrées sauvages et éloignées. Illustrons notre propos par quelques exemples spécifiques. En 4^e année élémentaire, les enseignants rencontraient le Sud-Soudan et ses populations pour la première et dernière fois dans le chapitre consacré à al-Zubayr, célèbre marchand d'esclaves nord-soudanais. Nous l'avons constaté au chapitre 4, le Sud était représenté comme une région difficile d'accès, théâtre de violents affrontements entre les tribus locales et les marchands étrangers. Le texte de l'enseignant et les illustrations distribuées aux élèves trahissaient une perspective extérieure, britannique et nord-soudanaise, sur ce qui était perçu comme une contrée primitive et exotique.

Dans le manuel pour élèves publié après l'indépendance (1960-1961), le Sud-Soudan apparaissait aussi pour la première fois dans la leçon sur al-Zubayr. Il y prenait la forme d'une région dont les richesses humaines et naturelles (esclaves, ivoire, plumes d'autruche, peaux de bêtes) avaient été échangées contre des marchandises en provenance du Nord-Soudan (tissus, outils en fer, sel). Parmi cinq questions figurant à la fin du chapitre sur al-Zubayr, une seule concernait le Sud, ou plutôt ses produits : « *Mentionne les exportations [ṣādirāt] les plus importantes du Sud.* »⁹⁹ Les Sud-Soudanais eux-mêmes étaient absents au XIX^e siècle. Le manuel ne se référait à eux en tant que personnes qu'une seule fois, dans le chapitre final consacré à la lutte pour l'indépendance. Un énoncé sur les révoltes soudanaises contre le gouvernement anglo-égyptien précisait qu'au Sud, les Nuer s'étaient rebellés contre « *leur inspecteur [mufattishihim]* » et l'avaient tué¹⁰⁰. Le texte destiné aux élèves ne contenait aucune autre référence au Sud-Soudan, pas même à la Southern Policy. Le Sud était complètement absent des 19 dessins qui parsemaient le manuel.

Les manuels d'histoire intermédiaire abondaient dans le même sens. Les Sud-Soudanais y étaient caractérisés par leur absence ou leur passivité, leur caractère primitif et leur objectification à travers la traite des esclaves. Ils appartenaient à un monde inconnu et lointain. Dans le texte des enseignants, un chapitre intitulé « *Les tribus soudanaises* [qabā'il

⁹⁹ *Histoire du Soudan (élèves)*, p. 70.

¹⁰⁰ Ibid., p. 142. Le manuel se référait peut-être au meurtre de l'inspecteur Scott-Barbour par des Dinka -non pas par des Nuer- en 1901 : WARBURG G. R., 1971(a), p. 148.

al-Sūdān] » décrivait d'abord longuement les « *tribus soudanaises arabes* [qabā'il al-Sūdān al-'arabiyya] » avant de consacrer quelques lignes aux « *tribus non arabes* [al-qabā'il ghayr al-'arabiyya] » du Soudan oriental, des monts Nouba et du Darfour. Les tribus de ces deux groupes étaient identifiées par leur nom (par exemple Ja'aliyyīn, Rubātāb, Shaygiyya, Baṭāhīn d'une part et Beja, Nūba, Zaghāwa d'autre part). Les Sud-Soudanais n'avaient droit qu'à une seule phrase très vague qui mettait un point d'orgue énigmatique au chapitre : « *Quant au Sud-Soudan il possède ses propres tribus noires très diverses*. [ammā janūb al-Sūdān falahu qabā'iluhu al-muta'addida min al-sūd] »¹⁰¹ Aucun nom n'était fourni, aucune différenciation n'était opérée. Le texte destiné aux élèves était plus précis sur ce point. Une distinction entre deux groupes de tribus sud-soudanaises était établie : les « *Noirs soudanais* [zunūj sūdāniyyīn] » et les « *Nilotiques* [nīliyyīn] ». Les noms des tribus étaient donnés. Selon les historiens-pédagogues, les Niam-Niam et les Azande appartenaient au premier groupe, les Shilluk, les Anuak, les Dinka et les Nuer au second¹⁰².

Les manuels du niveau intermédiaire se rejoignaient sur une autre modalité d'identification des populations sud-soudanaises. Dans les textes des enseignants et des élèves, les termes « *Noirs* [sūd] » et « *esclaves* [raqīq] » étaient employés de façon interchangeable. L'un des objectifs principaux de la conquête ottomano-égyptienne du Soudan avait été d'approvisionner l'Egypte en « *Noirs* ». Les « *chasseurs d'esclaves* [ṣayyādū al-raqīq] » arabes avaient participé aux razzias¹⁰³. Le fait de rendre une caractéristique physique intimement liée, voire équivalente, à un statut social a souvent l'effet insidieux d'associer à ce statut *tous* les individus porteurs de la caractéristique physique en question. Lors de la conférence de Juba (juin 1947), deux participants sudistes demandèrent si une nouvelle loi ne pouvait pas être promulguée de manière à empêcher les Nord-Soudanais de nommer les Sud-Soudanais « *esclaves* »¹⁰⁴. Toute irréaliste fût-elle, cette demande indique à quel point l'association des populations sud-soudanaises au statut d'esclave était fortement ancrée dans les esprits des Nord-Soudanais dans les années 1940 et 1950¹⁰⁵. La paire *sūd* / *raqīq* n'est pas sans rappeler

¹⁰¹ *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques*, p. 67. Notons que les tribus « non arabes » étaient définies par la négation de leur appartenance à la culture arabe et qu'elles n'étaient pas qualifiées de « soudanaises » au même titre que les tribus arabes.

¹⁰² *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques (élèves)*, p. 57.

¹⁰³ *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques*, p. 135. Cf. aussi *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques (élèves)*, p. 112.

¹⁰⁴ KING K. J., 1975, p. 313.

¹⁰⁵ Cf. LANGLEY M., 1951, p. 118-119. La commission d'enquête sur les violences d'août 1955 au Sud-Soudan nota que les marchands nord-soudanais surnommaient fréquemment les Sudistes « *esclaves* ['abīd] » et que cette pratique était répandue dans les trois provinces du Sud : *Report of the Commission of Inquiry into the*

la paire *nūbī* / *‘abd*, qui elle faisait l'objet d'un effort de dissociation, de distinction, de la part de Haywood et Ṣālīḥ (manuel d'histoire élémentaire)¹⁰⁶. Par contraste avec le manuel élémentaire, le manuel intermédiaire identifiait clairement les marchands d'esclaves comme des Egyptiens, des Autrichiens, des Britanniques et des Soudanais, en particulier des Danāgla et des Ja‘aliyyīn.

A la différence de l'enseignement élémentaire, l'enseignement intermédiaire faisait apparaître les Sud-Soudanais dans les chapitres consacrés au Condominium, quoique très furtivement. On y apprenait que leurs révoltes avaient été facilement réprimées par les armes à feu du gouvernement, que la période 1899-1920 avait vu la consolidation de l'autorité du SG parmi les tribus « *primitives* [badā’iyya] » du Sud et que le « *retard* [ta’akhkhur] » des populations était à l'origine de « *problèmes éducatifs* » auxquels le gouvernement avait commencé à s'attaquer en 1926¹⁰⁷.

Les quatre manuels examinés ici donnaient une image, ou plutôt esquissaient les lignes floues d'un portrait peu flatteur et peu glorieux des Sud-Soudanais. Ceux-ci brillaient surtout par leur absence. Aucune mention n'était faite de l'histoire précoloniale du Sud-Soudan (périodes précédant l'occupation ottomano-égyptienne). Les Sud-Soudanais figuraient dans le tableau de la première Turkiyya en tant que tribus hostiles et esclaves malheureux, dans celui de la seconde comme des populations indociles et sous-développées. A l'exception d'une vague référence au meurtre d'un inspecteur britannique, leur rôle dans les mouvements nationalistes soudanais était totalement passé sous silence¹⁰⁸. Bien que richement illustrés, les manuels d'histoire du niveau intermédiaire ne comportaient aucun dessin ou image représentant des lieux ou des personnalités du Sud-Soudan. Il va sans dire que les documents

Disturbances in the Southern Sudan during August, 1955. Khartoum, McCorquodale & Co, 1956, cité par RUSSELL P. et MCCALL S., 1973, p. 105.

¹⁰⁶ En arabe *‘abd* a aussi le sens religieux d'adorateur (soumis à Dieu), que le terme *raqīq* n'a pas. Au Soudan, l'épithète *sudānī*, basé sur la racine arabe س.و.د (noir), désignait historiquement les esclaves, perçus comme des « Noirs » par les Nord-Soudanais qui se considéraient eux-mêmes comme des « Arabes ». Le terme vint à être utilisé en référence à tous les individus originaires des régions non musulmanes et non arabophones du Soudan, quelle que soit leur expérience personnelle de l'esclavage. A partir des années 1920, *sudānī* fut approprié par les intellectuels nord-soudanais qui en firent un badge identitaire, un label nationaliste dans leur lutte contre le régime du Condominium, sans pour autant que la connotation servile du terme ne disparaisse totalement : SHARKEY H. J., 2003(b), p. 17-18.

¹⁰⁷ *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques*, p. 217, 223, 225 ; *Le Soudan de l'Antiquité aux partis politiques* (élèves), p. 165, 172.

¹⁰⁸ L'exemple le plus célèbre de Sud-Soudanais ayant participé aux mouvements nationalistes est celui de ‘Alī ‘Abd al-Lafīf (d'ascendance Dinka et Nouba), leader de l'organisation White Flag League. La ligue joua un rôle de premier plan dans le soulèvement antibritannique de 1924. Cf. KURITA Y., 1989 ; Id., 1997 ; Id., 2003 ; VEZZADINI E., 2007, p. 145-165, 231-322.

historiques figurant en annexe ne concernaient pas non plus le Sud. Les Sud-Soudanais étaient ainsi les grands absents de l'histoire au programme des écoles élémentaires et intermédiaires en vigueur dans les années 1950-1970. Dans les rares cas où ils apparaissaient dans le récit scolaire, ce n'était guère en tant qu'acteurs historiques, mais bien plutôt en tant que victimes naïves ou tout simplement comme objets d'histoire passifs.

La marginalisation du Sud-Soudan dans l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire s'inscrivait dans une tendance plus générale qui imprégnait l'ensemble des politiques éducatives, linguistiques et religieuses amorcées avec l'abandon officiel de la Southern Policy et l'unification administrative du pays : l'effort plus ou moins conscient, plus ou moins assumé selon les acteurs, de *faire* du Soudan un Etat-nation arabo-musulman. L'entreprise allait bien au-delà de la simple représentation. Il s'agissait, pour les pédagogues nord-soudanais aux commandes du ministère de l'éducation dès 1948, de transformer la société soudanaise dans le sens d'une homogénéisation culturelle, de substituer à la pluralité religieuse et linguistique existante une culture arabe et musulmane unique¹⁰⁹.

L'enseignement élémentaire de géographie, mis au point au tournant des années 1940 et révisé en 1957, reflète nettement cette tendance. Le cours de 3^e année consistait en neuf visites imaginaires chez des familles habitant diverses régions du pays. Les éducateurs qui avaient initialement conçu ce cours avaient en tête les élèves du Nord-Soudan, la Southern Policy étant encore d'actualité. Une perspective nordiste était clairement exprimée dans les notes destinées aux enseignants. Le public-cible implicite de cet enseignement était naturellement présenté comme un public arabophone et musulman. Parmi les neuf visites, une seule avait lieu dans le Sud-Soudan, chez une famille Zande de Yambio (Equatoria). Le fait d'inclure une famille sud-soudanaise dans le programme à un moment où la Southern Policy était à son apogée (1937-1940) est en soi étonnant. Quoi qu'il en soit, les élèves nord-soudanais étaient emmenés dans un long voyage imaginaire qui commençait à Khartoum¹¹⁰. Les différences entre leur culture, supposée arabe et musulmane, et celle de Mongu Zambari, le garçon qu'ils allaient visiter à Yambio, étaient mises en évidence. Mongu et ses proches parlaient dans une langue inconnue, que l'enseignant se proposait de « traduire » aux élèves. Ils portaient peu de vêtements, en partie à cause de « *leurs coutumes* », en partie parce qu'ils

¹⁰⁹ Dans les années 1950 et 1960, ce projet était désigné par le slogan « *un pays, une langue, une religion* » : "Let's Speak the Truth: A Reply to the So-Called Prominent Southerners", 1964, p. 24.

¹¹⁰ Sudan Government Education Department, "Ways of Living in the Sudan: An Introduction to the Geography of the Sudan for Elementary Schools", 1940, SAD 666/5/53.

ne possédaient « *pas beaucoup d'argent pour en acheter* »¹¹¹. L'identification de la famille de Mongu comme des non musulmans était réitérée de façon explicite pour expliquer les étranges pratiques funéraires des Azande. Voici le commentaire que l'enseignant devait énoncer devant la classe, se référant à une illustration du village :

*« Il y a une petite hutte à l'extrémité gauche [de l'image]. Il s'agit de la tombe du frère aîné qui est décédé. Lorsqu'un fils meurt, ils [les Azande] aiment l'enterrer à proximité de la maison afin de sentir que son esprit reste proche. La famille de Mongu n'est pas musulmane. Vous voyez les bâtons au milieu, auxquels ils accrochent des cornes d'animaux ou des céréales lorsque la récolte a été bonne. Ce sont des offrandes destinées aux esprits de leurs ancêtres. Ils croient que ces offrandes leur plaisent. »*¹¹²

Ce cours de géographie fut étendu à toutes les écoles élémentaires du Soudan après l'unification des politiques scolaires (1948). Dans l'édition révisée (1957) de ce qui devint par la suite un véritable manuel¹¹³, la distance culturelle initiale fit place à une dévalorisation de la culture Zande, parfois à une attaque frontale contre celle-ci. Sur le thème de la communication, l'enseignant était supposé dire aux élèves, comme s'il s'adressait à chacun d'eux en particulier :

*« Evidemment tu ne peux rien comprendre de ce dont parlent les Zande [sic] autour de toi, mais ils peuvent communiquer avec toi dans un arabe pauvre/défaillant [lugha 'arabiyya rakīka]. Nous espérons qu'ils s'amélioreront bientôt pour pouvoir communiquer avec toi dans un arabe correct [‘arabiyya salīma]. »*¹¹⁴

L'idée selon laquelle les populations non arabophones du Soudan devaient apprendre la langue arabe, et non pas l'inverse, guidait les politiques d'arabisation adoptées par le ministère de l'éducation dès 1949. Le projet d'homogénéisation culturelle ne se limitait pas à la langue. Les éducateurs nord-soudanais ajoutèrent une phrase significativement programmatique au passage sur les rites funéraires Zande : « *Mais ces coutumes vont disparaître grâce à la diffusion de l'éducation et des religions chrétienne et musulmane.* »¹¹⁵ L'éradication de ce qui était vu comme des pratiques païennes intolérables était à l'ordre du jour. Cela commençait par l'élimination de certains passages du manuel lui-même : le commentaire original sur la

¹¹¹ Ibid., SAD 666/5/54.

¹¹² Ibid., SAD 666/5/55.

¹¹³ Les notes de 1940 furent publiées sous la forme d'un manuel en 1941. Celui-ci fut réédité en 1950, 1957 (avec révisions), 1961 et 1969.

¹¹⁴ Wizārat al-Tarbiya wa-l-Ta‘līm, 1969 (1941'), p. 119.

¹¹⁵ Ibid., p. 123. La contribution des missions chrétiennes au travail de civilisation des populations sud-soudanaises était reconnue malgré l'hostilité que de nombreux Nord-Soudanais nourrissaient à leur égard dans les années 1950 et 1960. L'énoncé fut laissé tel quel dans l'édition de 1969 bien que tous les missionnaires aient été expulsés du Soudan en 1964.

quasi-absence de vêtements parmi les Azande fut supprimé de la leçon. Était-ce là le reflet d'un changement réel dans les pratiques vestimentaires des Azande entre 1940 et 1957 ou une tentative de transmettre une image culturellement correcte (dans une perspective musulmane nord-soudanaise) de cette population ? Peut-être les deux à la fois.

L'histoire et la géographie scolaires participaient ainsi d'une politique d'homogénéisation culturelle mise en œuvre par le ministère, dont le volet linguistique était en gestation depuis plusieurs années. En 1939 déjà, le Graduates Congress avait soumis au SG un rapport sur l'éducation qui préconisait l'ouverture d'écoles gouvernementales au Sud-Soudan et l'adoption de l'arabe comme *lingua franca*¹¹⁶. L'arabisation de l'enseignement sud-soudanais avait à nouveau été recommandée en 1942 dans le mémorandum adressé au gouvernement, puis dans un rapport du comité à l'éducation du conseil consultatif pour le Nord-Soudan, discuté un mois avant la conférence de Juba (mai 1947)¹¹⁷. Ce rapport avait reçu l'approbation des membres britanniques du département de l'éducation¹¹⁸.

Sous les auspices d'ARAT (1948-1953) et de ses successeurs, le ministère de l'éducation s'efforça de réaliser le projet d'arabisation par des mesures concrètes. En août 1949, le conseil exécutif (composé de Britanniques et de Nord-Soudanais) passa une résolution qui définissait l'arabe comme la langue véhiculaire du Soudan¹¹⁹. Quelques mois plus tard, ARAT prononça un discours devant l'assemblée législative, où il insistait sur la nécessité de promouvoir une langue nationale unique, comprise par tous les Soudanais. Soutenant que seul l'arabe pouvait remplir cette fonction, il annonça que son enseignement en tant que matière principale allait être étendu à toutes les écoles du Sud¹²⁰. En outre, il préconisait l'usage oral de l'arabe dialectal parmi l'ensemble des enseignants et des élèves du Sud-Soudan. Enfin, le bureau des publications de Juba allait produire des manuels d'arabe pour les écoles du Sud d'ici la fin de l'année scolaire 1949/1950¹²¹. Il est important de préciser ici qu'ARAT chercha à convaincre ses interlocuteurs (députés sud-soudanais et fonctionnaires britanniques du Sud-Soudan) d'adhérer à la politique d'arabisation en affirmant que celle-ci ne devait pas être comprise comme une attaque contre les langues vernaculaires, mais bien plutôt comme une opportunité

¹¹⁶ "Graduates Congress Note on Education", in BESHIR M. O., 1969, p. 252.

¹¹⁷ 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 218-220.

¹¹⁸ COLLINS R. O., 1983, p. 245. En février 1948, Dennis H. Hibbert, directeur-adjoint de l'éducation au Sud, fit part de son opinion à son supérieur, Charles W. Williams, selon laquelle la « *compréhension mutuelle* » entre les « *deux races* » du Soudan aurait nécessairement pour médium la langue arabe (Ibid.).

¹¹⁹ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 298.

¹²⁰ BESHIR M. O., 1968, p. 68 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 57.

¹²¹ 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 225.

donnée à tous les jeunes Soudanais d'apprendre la langue officielle du pays, outil indispensable sur le marché du travail public (administration) et privé (commerce)¹²². Si l'on en croit l'historien et homme d'Etat Mansour Khalid, certains politiciens nord-soudanais accordaient de l'importance aux langues vernaculaires du Sud. 'Abd al-Khāliq Mahjūb, secrétaire du parti communiste soudanais, par exemple, favorisait le développement spontané de toutes les cultures et langues du Soudan, dénonçant l'imposition de la langue dominante (l'arabe) aux groupes minoritaires¹²³. Cependant, la grande majorité des politiciens nord-soudanais n'avaient cure des cultures sud-soudanaises. La plupart considéraient l'arabisation et l'Islamisation du Sud comme le parachèvement d'un processus historique vieux de plusieurs siècles qui, à l'ère contemporaine, permettrait de réaliser l'unité nationale soudanaise¹²⁴.

Comment les députés sud-soudanais réagirent-ils au projet d'arabisation des écoles du Sud ? Ils étaient profondément divisés sur le sujet. Stanislaus Paysama, par exemple, y était favorable¹²⁵. Buth Diu, tout en affirmant le rôle historique de l'arabe en tant que lingua franca dans le Sud et l'intérêt des Sudistes à apprendre la langue dominante de la politique et de l'économie soudanaises, relevait la crainte de certains Sud-Soudanais de voir les langues locales disparaître et de devoir faire face à un prosélytisme musulman de la part des enseignants nord-soudanais. Un troisième exprimait son inquiétude quant à l'avenir professionnel des fonctionnaires sudistes ne connaissant pas l'arabe. En général, les Sud-Soudanais étaient partagés entre, d'une part, ceux qui s'opposaient à l'unification du pays et qui se contentaient de leur connaissance de la langue anglaise et, d'autre part, ceux qui avaient trouvé du travail dans le Nord et qui pensaient que l'arabe aurait dû être enseigné plus tôt dans le Sud¹²⁶. Le résultat fut que les députés sud-soudanais ne formulèrent aucune objection

¹²² Ibid., p. 223, 227. Le ministère s'engagea à poursuivre l'enseignement des langues vernaculaires dans les classes inférieures à condition que les caractères arabes soient utilisés pour la transcription : AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 55. La logique linguistique et culturelle de la conférence de Rejaf, qui avait assigné autant si ce n'est plus d'importance à l'alphabet de transcription qu'à la langue elle-même (arabe en transcription latine) était donc reproduite sous une forme inversée 20 ans plus tard (vernaculaires en transcription arabe).

¹²³ Cité dans 'ALĪ ṬAHA F. 'A. al-R., p. 226-227. Peu fiables et intimement liées à des enjeux de pouvoir, les statistiques linguistiques ont toujours été et continuent à être source de controverses au Soudan. Le recensement de 1955/1956 chiffrait à 39 % le taux de Soudanais de langue maternelle arabe et à 51 % le taux de Soudanais arabophones : AGUDA O., 1973, p. 177 note 1.

¹²⁴ SANDERSON L. P., 1980, p. 167 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 293, 297. Les récits d'Ina Beasley montrent que les langues vernaculaires n'avaient pas non plus leur place dans l'univers scolaire nord-soudanais des années 1940, même dans des discussions informelles. Une directrice d'école avait séparé des filles qui parlaient entre elles dans leur langue maternelle nubienne : BEASLEY I., 1992, p. 388.

¹²⁵ Cf. son autobiographie : PAYSAMA Stanislaus, *Autobiography: How a Slave Became a Minister*. Khartoum, s.n., 1990.

¹²⁶ SANDERSON L. P., 1975(a), p. 113.

collective à la politique d'arabisation de l'enseignement¹²⁷. En 1950, le conseil exécutif et l'assemblée législative approuvèrent l'introduction, à partir de 1951, de l'arabe en tant que langue d'instruction dans l'ensemble des écoles gouvernementales et missionnaires du Soudan¹²⁸. La marge de manœuvre d'ARAT n'était pas tant limitée par les réactions des députés sud-soudanais que par l'hostilité des administrateurs britanniques du Sud et le manque de moyens financiers. Aussi les écoles missionnaires ne pouvaient-elles être fermées dans l'immédiat¹²⁹. Il s'agissait plutôt d'y introduire l'enseignement de l'arabe, d'abord en tant que matière puis en tant que langue d'instruction.

L'unification des programmes et l'arabisation de l'enseignement sud-soudanais furent confiées à Sirr al-Khatim al-Khalīfa, PEO à Juba (1950-1955) puis inspecteur-en-chef (1956) et directeur-adjoint de l'éducation au Sud-Soudan (1957-1960). Interviewé en 1981 par Liza Sandell, il se remémora les difficultés auxquelles il avait été confronté à l'époque. Premièrement, l'hostilité des Sud-Soudanais qui, peu enthousiastes à l'idée d'être dominés politiquement par des Nord-Soudanais, craignaient une discrimination des Sudistes non arabophones sur le marché de l'emploi. Deuxièmement, selon al-Khalīfa, l'histoire de l'esclavage avait engendré des attitudes d'arrogance et de méfiance qui ne facilitaient pas la collaboration entre Nordistes et Sudistes. Enfin, il rapporta que les marchands non instruits et les petits fonctionnaires nord-soudanais traitaient souvent les Sud-Soudanais avec bien peu d'égards¹³⁰.

Malgré les difficultés, la politique d'arabisation progressa considérablement durant la première moitié des années 1950. Toutes les sociétés missionnaires acceptèrent de coopérer avec le ministère de l'éducation dans la mise en œuvre du plan quinquennal 1951-1956, qui

¹²⁷ 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 222-230 ; COLLINS R. O., 1983, p. 437. Collins souligne que l'opposition la plus prononcée provenait des fonctionnaires britanniques du Sud qui, pour des motifs politiques, idéologiques et religieux, voulaient absolument éviter de voir le Sud-Soudan tomber aux mains des Nord-Soudanais. Associant étroitement arabisation et Islamisation, Beasley déplorait l'atteinte à la « *liberté des femmes* » sud-soudanaises qui résulterait, selon elle, de l'arabisation du Sud, à un moment où les Nord-Soudanaises luttèrent elles-mêmes pour obtenir « *plus de libertés* » : BEASLEY I., 1992, p. 390.

¹²⁸ "Life under the Military Dictatorship", 1^{er} juin 1962, SAD 658/5/10 cité par BEASLEY I., 1992, p. 388 note 19.

¹²⁹ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 298 ; 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 241. En réalité ARAT augmenta considérablement les subventions étatiques aux missions, qui s'élevèrent de 89'000 à 109'000 livres égyptiennes (LE) au cours de l'année 1949, pour atteindre 150'000 LE l'an suivant : SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 299.

¹³⁰ SANDELL L., 1982, p. 66. Sur l'attitude méprisante et humiliante de certains enseignants nord-soudanais à l'égard de leurs élèves sud-soudanais cf. ATEM M. A., 1964, p. 7.

prévoyait l'enseignement de l'arabe dans les écoles du Sud¹³¹. Un linguiste égyptien, Khalīl Muḥammad ‘Asākir, fut chargé de transcrire les principales langues sud-soudanaises en caractères arabes. Cette opération était pensée comme une première étape vers la diffusion de la langue arabe dans le Sud. Les deux obstacles majeurs auxquels il se heurta étaient, d'une part, la difficulté d'adapter l'alphabet arabe à des sons inexistantes dans la langue arabe et, d'autre part, le manque d'enseignants qualifiés pour enseigner les langues vernaculaires dans cet alphabet¹³².

Les ressources du bureau des publications de Juba (fondé en 1948) furent mises au service de la politique d'arabisation, avec l'établissement, en 1950, d'une section d'arabe sous la houlette de ‘Awaḍ Sāfī. La section publia des manuels d'arabe, des manuels en arabe, des manuels de langues vernaculaires, un magazine mensuel en arabe et une encyclopédie illustrée en arabe¹³³. En octobre 1954, ce travail fut intensifié avec la nomination d'une nouvelle équipe d'« experts » responsable de produire des manuels de langue arabe et de traduire vers l'arabe des manuels relatifs à d'autres matières¹³⁴. A ce moment-là, l'arabe était utilisé comme langue d'instruction dans toutes les écoles élémentaires gouvernementales. En tant que matière, il figurait au programme de l'ensemble des écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires. L'examen d'entrée de l'école secondaire de Rumbek incluait une épreuve d'arabe à partir de 1953¹³⁵.

En 1955, le rapport de la commission internationale sur l'enseignement secondaire soudanais apporta une légitimation experte et internationale à la politique d'arabisation du ministère. L'adoption de l'arabe, non seulement comme *matière*, mais comme *langue d'instruction*, était vivement recommandée dans l'ensemble des écoles soudanaises et à tous les niveaux scolaires¹³⁶. Qu'en fut-il en réalité ?

¹³¹ SANDELL L., 1982, p. 67. Cf. Ministry of Education, 1950.

¹³² AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 55-56 ; SHARKEY H. J., 2008, p. 34. Les enseignants sud-soudanais étaient formés dans les instituts de Maridi (Equatoria) et de Dilling (monts Nouba).

¹³³ ‘ALĪ ṬAḤA F. ‘A. al-R., 2004, p. 233. Le magazine mensuel s'appelait *Sambala* d'après le nom d'un village situé non loin de Juba. Cf. *Afia*, a Newssheet Issued by the Education Committee, Darfur, no. 5, 1952, SAD 534/16/5.

¹³⁴ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 336.

¹³⁵ Ibid., p. 310 ; SANDELL L., 1982, p. 70.

¹³⁶ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 336 ; SANDELL L., 1982, p. 71 ; AL-SAYYID N., 1990 (1975¹), p. 56-57. Les membres de la commission étaient Khwaja Ghulam Saiyidain (secrétaire du ministère de l'éducation indien), L. E. Charlesworth (directrice de l'école secondaire pour filles Sutton), Muḥammad Farīd Abū Ḥadīd (conseiller du ministère de l'éducation égyptien), Charles R. Morris (vice-président de l'Université de Leeds), ‘Abd al ‘Azīz al-Sayyid Ibrāhīm (directeur-général de l'enseignement primaire égyptien et professeur en éducation à l'Université d'Ain Shams), W. Abbott et L. C. Wilcher (directeur du

Durant les vingt ans qui suivirent (1955-1975) deux modèles éducatifs coexistèrent au Sud-Soudan. D'un côté, certaines écoles continuèrent à utiliser les langues vernaculaires et l'anglais comme langues d'enseignement et à enseigner l'arabe comme matière. D'un autre côté, les écoles conformes au modèle « national » institué par le gouvernement proposaient un enseignement entièrement en arabe, reléguant l'anglais au statut de matière. Les années passant, le premier type d'écoles diminua au profit des écoles arabisées. A partir de 1966, plus aucune école gouvernementale n'employait les langues vernaculaires comme médium d'instruction¹³⁷. Ainsi, les élites nord-soudanaises de Khartoum réussirent à introduire l'arabe comme langue d'enseignement dans un grand nombre d'écoles, en particulier dans les provinces du Haut-Nil et du Bahr al-Ghazal¹³⁸.

La politique d'homogénéisation culturelle passait également par la religion et les pratiques vestimentaires. Après l'abandon de la Southern Policy, le processus d'Islamisation de la population sud-soudanaise, perçu comme « naturel » et souhaitable par la majorité des Nord-Soudanais, se déploya plus concrètement sur le terrain. Il semblerait que dans les années 1947-1950, de nombreux Sud-Soudanais souhaitant travailler dans le Nord aient été contraints de se convertir à l'Islam pour trouver un emploi¹³⁹.

En février 1952, une loi fut promulguée au sujet de l'instruction religieuse (chrétienne et musulmane) dans les écoles gouvernementales du Sud. Elle limitait l'instruction religieuse aux seuls élèves inscrits officiellement comme chrétiens ou musulmans et interdisait explicitement l'usage de cette instruction à des fins prosélytes. Cependant, certains établissements, tels que l'école élémentaire de Melut, dispensaient d'office un enseignement de religion musulmane aux élèves « animistes ». A Melut, le jour de congé hebdomadaire était le vendredi, pas le dimanche¹⁴⁰. En 1953, le directeur de l'école catholique d'Abyei, Domeniko Wol, se plaignait du fait que l'un de ses enseignants, Ibrāhīm 'Awḍ, avait commencé à enseigner la religion musulmane sans son autorisation, défiant son autorité sous prétexte que les parents d'élèves avaient réclamé un tel enseignement. Wol pria son supérieur de vérifier auprès du PEO d'El

collège universitaire de Khartoum) : "Foreword", in *The Republic of the Sudan*, 1957(a). Aucun d'eux ne connaissait les langues sud-soudanaises, d'où un certain manque de crédibilité aux yeux de SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 337 et de COLLINS R. O., 1983, p. 248.

¹³⁷ SANDELL L., 1982, p. 79 ; AL-AMIN U. A., 2009.

¹³⁸ SANDELL L., 1982, p. 80.

¹³⁹ 'ALĪ ṬAḤA F. 'A. al-R., 2004, p. 243.

¹⁴⁰ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 327 ; AḤMAD Ḥ. M. M., 1983, p. 23.

Obeid ou carrément du gouverneur du Kordofan s'il était permis d'enseigner la religion musulmane à l'école d'Abyei¹⁴¹.

En matière d'habillement, le ministère de l'éducation s'efforça de diffuser les normes sociales nord-soudanaises dans les écoles du Sud. ARAT insistait sur la nécessité de fournir des vêtements à chaque élève¹⁴².

Le projet d'Islamisation était accompagné d'une campagne anti-missionnaire relayée par les députés nord-soudanais et la presse de Khartoum. En mars 1950, Muḥammad Aḥmad Mahjūb (Umma) affirma devant l'assemblée législative que les missions travaillaient principalement à attiser la méfiance et la haine entre Nordistes et Sudistes, entravant l'unification du pays. Il exhortait le ministre de l'éducation à développer l'éducation au Sud autrement qu'à travers les écoles missionnaires¹⁴³. De retour d'un voyage au Sud-Soudan, des journalistes nordistes écrivirent des articles enflammés contre les missions chrétiennes, les accusant de prêcher systématiquement une vision hostile de l'Islam et d'attiser la haine entre Nord-Soudanais et Sud-Soudanais. En janvier 1953, ARAT entreprit d'inspecter tous les manuels et matériaux pédagogiques « *employés, vus ou lus* » par les élèves des écoles missionnaires afin de vérifier leurs contenus¹⁴⁴.

Enfin, l'Islamisation de la société et de l'Etat soudanais était promue au moyen d'outils politico-juridiques. La déclaration d'indépendance du Soudan (1^{er} janvier 1956) mentionnait l'arabe comme langue officielle unique et l'Islam comme religion d'Etat¹⁴⁵. En septembre 1956, le gouvernement de coalition Umma-PDP nomma un comité responsable d'élaborer une Constitution appelée à remplacer la Constitution temporaire « laïque » adoptée au moment de

¹⁴¹ “Domeniko Wol to Rev. Fr. Superior Mayen”, 11 juillet 1953, Box 89/6, KCPA. Le vicaire apostolique d'El Obeid, Eduardo Mason, tenta de rassurer Wol en affirmant que le gouverneur-général en personne avait autorisé la poursuite de l'instruction catholique à l'école d'Abyei. Il distinguait les « *Jallabas* » prosélytes des « *bons Arabes de Khartoum* » qui avaient proclamé la liberté de culte : “E. Mason, Vicar Apostolic to Dominiko Wol, Acting Headmaster, Abyei”, 11 août 1953, Box 89/6, KCPA. Notons que la région d'Abyei, à majorité dinka, se trouvait dans la province du Kordofan (Nord-Soudan), en bordure du Bahr al-Ghazal (Sud-Soudan). Elle constitue aujourd'hui l'une des pommes de discorde entre le Soudan et la République du Soudan du Sud : CRAZE J., 2011.

¹⁴² SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 304.

¹⁴³ ‘ALĪ ṬAḤA F. ‘A. al-R., 2004, p. 242-243. Les moyens humains et financiers du ministère ne le permettaient évidemment pas.

¹⁴⁴ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 328. L'hostilité de l'intelligentsia nord-soudanaise à l'égard des missions chrétiennes n'était pas nouvelle (cf. KING K. J., 1975, p. 300) mais elle fut articulée de façon plus vigoureuse une fois que l'unification administrative du Soudan avait été décrétée.

¹⁴⁵ SHARKEY H. J., 2008, p. 34-35.

l'indépendance, largement inspirée du Self-Government Statute de 1953¹⁴⁶. Deux mois plus tard, le grand *qāḍī* du Soudan, Ḥasan Muddathir, adressa un mémorandum à l'assemblée constituante dans lequel il recommandait l'adoption d'une Constitution islamique :

*« Il est essentiel que dans un pays musulman tel que le Soudan, dont l'organisation sociale est fondée sur des coutumes arabes et musulmanes et dont la majorité [des citoyens] est musulmane, les principes généraux de la Constitution (...) soient dérivés des principes islamiques. »*¹⁴⁷

A la même époque, le parti Umma et la confrérie Khatmiyya énoncèrent une position commune sur la nécessité de faire du Soudan une république parlementaire islamique dont la législation serait toute entière inspirée de la *Sharī'a*. La vision politique d'un Etat islamique ne dépassa pas le stade rhétorique à ce moment-là : le processus constitutionnel fut brutalement interrompu par le coup d'état du général Ibrāhīm 'Abbūd en novembre 1958¹⁴⁸.

On s'en doute bien, la politique d'homogénéisation culturelle opérée à travers la nordisation de l'histoire scolaire, l'arabisation de l'enseignement sud-soudanais et l'Islamisation de la société et de l'Etat émergent n'était ni perçue, ni vécue de la même manière par les Nord-Soudanais et les Sud-Soudanais. Pour les uns, il s'agissait d'une politique légitime – voire nécessaire – au service de l'unification nationale. Pour les autres, elle impliquait une forme d'impérialisme culturel arabo-musulman qui succédait à l'impérialisme anglo-chrétien des Britanniques¹⁴⁹.

¹⁴⁶ BIN MATT I., 2006, p. 6. La législation du Soudan telle qu'elle existait sous le Condominium était conservée dans la Constitution temporaire.

¹⁴⁷ MUDDATHIR H., *A Memorandum for the Enactment of a Sudan Constitution Devised from the Principles of Islam*. Khartoum, s.n., 1956, cité par DENG F. M., 1995, p. 518 note 4.

¹⁴⁸ FLUEHR-LOBBAN C., 1990, p. 617. La première Constitution « permanente » du Soudan indépendant fut promulguée après les accords d'Addis Abeba et resta en vigueur jusqu'au coup d'état qui renversa Nimeiry (1973-1985). Elle identifiait la loi islamique comme la source de législation principale de l'Etat soudanais et accordait à l'Islam le statut de religion majoritaire, tout en reconnaissant le christianisme comme une religion professée par un grand nombre de citoyens et les « religions célestes/sacrées [heavenly religions] » comme légitimes : BIN MATT I., 2006, p. 10.

¹⁴⁹ ODUHO J. et DENG W., 1963 ; KING K. J., 1975, p. 312-313 ; MALWAL B., 1981, p. 17 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 297 ; "Life under the Military Dictatorship", 1^{er} juin 1962, SAD 658/5/10 cité par BEASLEY I., 1992, p. 388 note 19 ; DENG F. M., 1995, p. 93.

3. L'homogénéisation culturelle refusée: de la guérilla à la sécession

Le 18 août 1955, les troupes sud-soudanaises du corps équatorial (*Equatoria Corps*) de Torit refusent de grimper dans les camions qui doivent les emmener à Juba pour embarquer à destination de Khartoum. Ils attaquent les officiers nord-soudanais, brûlent leurs habitations et pillent leurs biens. Le même jour, 190 soldats sudistes mutinent à Juba, Yei, Yambio et Maridi (Equatoria). Durant cette première vague de violences, 261 fonctionnaires et résidents nordistes et 75 Sudistes perdent la vie. La tentative du Premier ministre al-Azharī de persuader les rebelles de se rendre se solde par un échec. Le gouverneur-général, Alexander Knox Helm, envoie 8'000 soldats nord-soudanais en Equatoria pour réprimer le soulèvement. Le 27 août, une partie des mutins capitulent à Torit, d'autres s'enfuient en direction de la frontière soudano-ougandaise. Les 280 soldats qui se rendent sont arrêtés et exécutés après avoir été sommairement jugés¹⁵⁰.

Ces événements marquèrent le début d'un conflit armé de 17 ans (1955-1972) entre les Sud-Soudanais, organisés en mouvement de guérilla, et le gouvernement central de Khartoum. Après une décennie de trêve, les hostilités reprirent suite à l'extension de la *Shari'a* au droit pénal et à la dissolution, par Nimeiry, du gouvernement sudiste autonome établi en 1972. La seconde guerre civile soudanaise (1983-2005) s'acheva officiellement avec la signature des accords de Naivasha (*Comprehensive Peace Agreement*) entre le Mouvement populaire de libération du Soudan (SPLM) et le gouvernement soudanais en janvier 2005. Conformément aux accords, un référendum sur l'indépendance du Sud-Soudan fut organisé au terme d'une période de transition de six ans. En janvier 2011, les Sud-Soudanais votèrent massivement en faveur de l'indépendance (plus de 98 % des votes pour une participation de 97,6 %)¹⁵¹. La République du Soudan du Sud naquit le 9 juillet 2011.

Les causes de cette guerre civile de 39 ans qui a fait des millions de morts et encore plus de réfugiés sont multiples. Les lectures essentialistes qui tentent d'expliquer le conflit par des différences « raciales » (« Arabes » contre « Africains ») ou religieuses (musulmans contre chrétiens et « animistes ») sont aujourd'hui largement invalidées dans la littérature académique. Pour Johnson, les origines du conflit sont moins à chercher dans la période du Condominium anglo-égyptien qu'au XIX^e siècle. Depuis la conquête ottomano-égyptienne,

¹⁵⁰ POGGO S. S., 2009, p. 41-45.

¹⁵¹ Southern Sudan Referendum Commission, *Southern Sudan Referendum: Final Results Reports*. Khartoum, 7 février 2011, 85 p. [en ligne]
http://southernsudan2011.com/sites/default/files/Final_Results_Report_20110206_1512.pdf (16 novembre 2011)

l'économie politique du Soudan a été caractérisée par une opposition durable entre un pouvoir central, expansionniste, et des régions périphériques. L'exploitation des ressources humaines et naturelles du Sud par les gouvernements successifs de Khartoum est identifiée comme un motif récurrent et décisif. La mise en œuvre d'une politique d'Islamisation exclusiviste durant la période postcoloniale est également, selon Johnson, un facteur crucial qui a nourri une dynamique d'opposition pas tant entre le Nord et le Sud du pays qu'entre le centre et des régions marginalisées situées aussi bien au Sud qu'au Nord (Darfour, Sud-Kordofan, mer Rouge)¹⁵². Comme le suggèrent Peter Woodward et Amir H. Idris, le conflit entre le Nord et le Sud-Soudan plonge ses racines à la fois dans les périodes pré-impériale, impériale et post-impériale¹⁵³.

Dans l'historiographie du Soudan contemporain, la première guerre civile soudanaise (1955-1972) apparaît comme déclenchée par quatre ensemble de causes relativement immédiates. Les politiques coloniales britanniques, premièrement, instituèrent un clivage social, économique, politique, idéologique et psychologique entre le Nord et le Sud du pays¹⁵⁴. Entre 1930 et 1946, la Southern Policy empêcha l'émergence d'une identification nationale commune aux populations des deux régions. En outre, la différence de traitement à l'égard des fonctionnaires nordistes et sudistes de l'administration coloniale (salaires inférieurs pour les seconds), appliquée jusqu'en 1948, engendra des sentiments de jalousie et d'amertume parmi les Sud-Soudanais¹⁵⁵. Durant la dernière décennie impériale (1946-1956), les Britanniques – et les Nord-Soudanais à partir de 1948 – ne développèrent pas suffisamment les services éducatifs pour pouvoir former des administrateurs et des politiciens sudistes compétents, à même d'acquérir des postes lors de la Soudanisation de l'appareil étatique¹⁵⁶. En dépit de la multiplication par quatre des effectifs des écoles élémentaires et intermédiaires du Sud entre 1944 et 1954 (cf. fig. 34), l'élite sud-soudanaise instruite ne comptait, au début des années 1950, que quelques centaines d'individus pour une population de près de 3 millions¹⁵⁷.

¹⁵² JOHNSON D. H., 2003, chapitres 2, 4, 6, 10.

¹⁵³ WOODWARD P., 1993, p. 19 ; IDRIS A. H., 2005, p. 6.

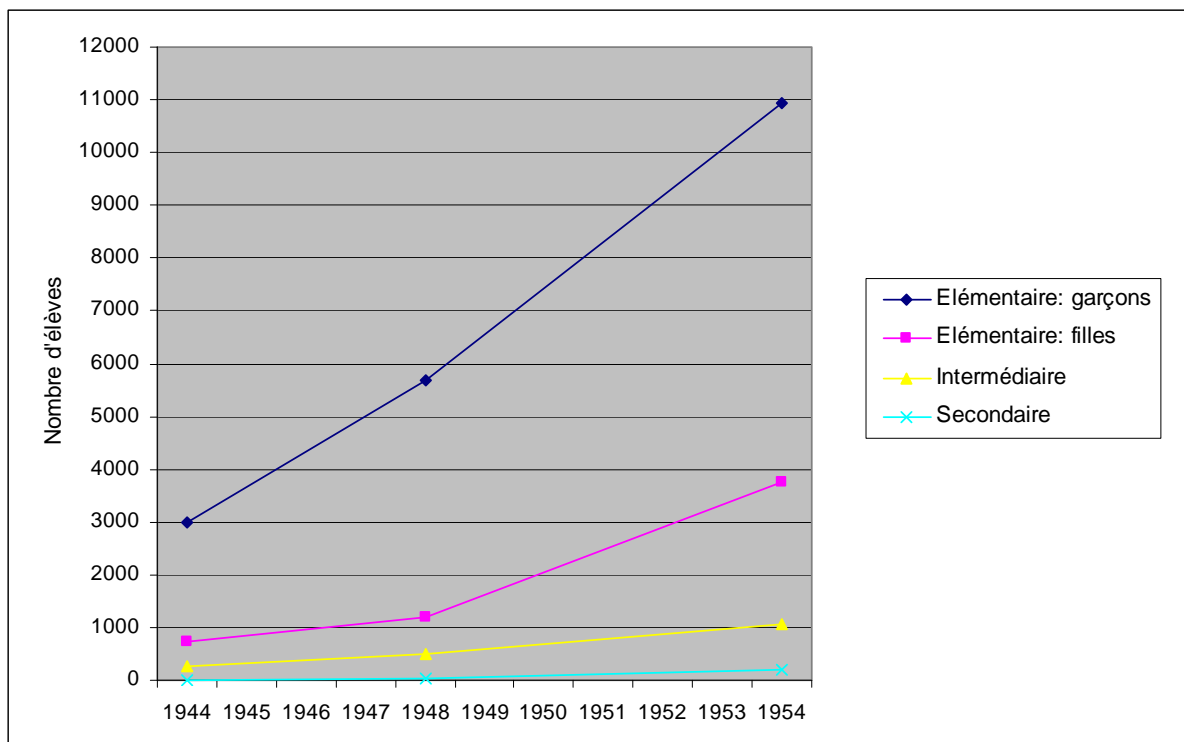
¹⁵⁴ BESHIR M. O., 1968, p. 54 ; MALWAL B., 1981, p. 22.

¹⁵⁵ COLLINS R. O., 1983, p. 413, 422-428 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 41. En 1945, un employé de bureau gagnait douze fois plus à Khartoum qu'à Juba : PRUNIER G., 1989, p. 386.

¹⁵⁶ BESHIR M. O., 1968, p. 70 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 275, 281-283 ; SANDELL L., 1982, p. 64 ; COLLINS R. O., 1983, p. 246.

¹⁵⁷ COLLINS R. O., 1983, p. 418.

Figure 34 : Croissance du nombre d'élèves dans les écoles du Sud-Soudan (1944-1954)¹⁵⁸



Les 11'000 garçons qui fréquentaient les 84 écoles élémentaires du Sud en 1954 (62 écoles missionnaires et 22 écoles gouvernementales) ne représentaient que 8 % de la catégorie d'âge concernée (garçons de 9 à 14 ans) à travers les trois provinces méridionales¹⁵⁹. Les graphiques en annexe (annexe 10) mettent en évidence les priorités éducatives du SG et du ministère de l'éducation (nord-soudanisé) entre 1951 et 1956 : le nombre de nouvelles écoles et de nouvelles classes ouvertes durant cette période est, pour le Sud-Soudan, très inférieur au tiers du nombre correspondant dans le Nord-Soudan, alors que la population sud-soudanaise équivalait environ au tiers de la population soudanaise totale¹⁶⁰.

Deuxièmement, aucun « contrat social raisonnable »¹⁶¹ ne fut entériné dans les années 1946-1956. En d'autres termes, les Sudistes ne participèrent guère aux négociations et aux décisions qui menèrent le pays à l'indépendance. Aucun représentant sud-soudanais ne fut invité à la Sudan Administration Conference (22 avril 1946), qui définit les grandes lignes de

¹⁵⁸ Graphique établi sur la base des données de SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 306.

¹⁵⁹ Ibid., p. 304.

¹⁶⁰ BALAMOAN G. A., 1981 (1976'), p. 117 table 23. En 1956, la population soudanaise comptait 10'264'000 individus, dont 7'480'000 Nordistes et 2'784'000 Sudistes.

¹⁶¹ RUSSELL P. et MCCALL S., 1973, p. 96.

la politique d'unification nationale¹⁶². La loi sur le conseil exécutif et l'assemblée législative (1948) ne comportait aucune garantie spécifique relative au Sud. En 1952-1953, aucun Sud-Soudanais ne fut convié aux discussions du Caire entre les partis politiques soudanais et le gouvernement égyptien, qui débouchèrent sur la signature du traité anglo-égyptien de 1953¹⁶³. Enfin, les Sud-Soudanais ne furent quasiment pas concernés par la Soudanisation de l'administration : en 1954, ils n'obtinrent que six postes sur un total de 800¹⁶⁴. C'est ainsi qu'ils perçurent la Soudanisation comme le remplacement d'une tutelle (britannique) par une autre (nord-soudanaise). L'hostilité à l'idée d'une domination nord-soudanaise du Sud-Soudan provenait d'une crainte – pas infondée comme le montreront les développements ultérieurs – de voir les missions chrétiennes ne plus être tolérées et les cultures du Sud être submergées par la culture musulmane arabophone du Nord¹⁶⁵.

En troisième lieu, les attitudes égyptiennes et nord-soudanaises à l'égard des Sud-Soudanais durant la période de transition (1953-1956) contribuèrent à la détérioration des relations entre le Nord et le Sud-Soudan. Durant la campagne électorale qui précéda l'élection du premier parlement soudanais (novembre-décembre 1953), les partis politiques nordistes et le gouvernement égyptien tentèrent de gagner des votes sud-soudanais à l'aide de menaces et de promesses illusoires. Le NUP d'al-Azharī, par exemple, avertit les Sudistes que les politiciens Umma étaient pour la plupart des descendants de leurs ennemis historiques, les marchands d'esclaves, et qu'ils seraient opprimés si le parti de SAR venait à gouverner le pays¹⁶⁶. Al-Azharī assura aux habitants de Tonj (Bahr al-Ghazal) qu'ils ne paieraient plus d'impôts après l'indépendance¹⁶⁷. Le ministre égyptien aux affaires soudanaises, Ṣalāḥ Sālim, effectua une tournée dans le Sud durant laquelle il promit des emplois bien rémunérés et des

¹⁶² BESHIR M. O., 1968, p. 65 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 50 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 293 ; DENG F. M., 1995, p. 88.

¹⁶³ BESHIR M. O., 1968, p. 67, 71 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 55. Notons que le premier parti politique sud-soudanais avait été formé en 1951 par Buth Diu, Stanislaus Paysama et Abdel Rahman Sule. Il fut inscrit officiellement sous le nom de « Southern Party » en 1953, puis renommé « Liberal Party » : AKOL L., 2007, chap. 7 ; POGGO S. S., 2009, p. 32. Sur la place du Sud-Soudan dans l'évolution de la politique soudanaise de la période 1946-1956 cf. en particulier WOODWARD P., 1980 et PANOZZO I., 2001.

¹⁶⁴ DENG F. M., 1995, p. 94. Le plus haut poste obtenu par un Sud-Soudanais était celui d'ADC : BADAL R. K., 1976, p. 472.

¹⁶⁵ DENG F. M., 1995, p. 93 ; SAID B. M., 1965, p. 44 ; BESHIR M. O., 1968, p. 72 ; KING K. J., 1975, p. 312 ; SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 339 ; SANDELL L., 1982, p. 67 ; COLLINS R. O., 1983, p. 455 ; RUAY D. D. A., 1994, p. 72.

¹⁶⁶ BESHIR M. O., 1968, p. 71 ; AHMAD H. M. M., 1983, p. 28.

¹⁶⁷ KING K. J., 1975, p. 308.

postes élevés dans l'administration¹⁶⁸. Dans l'atmosphère politique tendue de cette période, les fonctionnaires nord-soudanais accusèrent l'administration britannique et les missionnaires de susciter la méfiance des Sud-Soudanais et de les pousser vers le séparatisme. En outre, le gouvernement d'al-Azharī (1954-1956) employa une rhétorique agressive contre les « dissidents » sudistes. En réaction à une campagne antigouvernementale orchestrée par des membres du parti libéral sudiste et de l'Umma (août 1954), al-Azharī menaça de réprimer « *d'une main de fer* » tout Sud-Soudanais qui oserait tenter de « *diviser la nation* »¹⁶⁹. Nous l'avons remarqué plus haut, les marchands nordistes installés dans le Sud s'adressaient encore bien souvent aux Sudistes de façon arrogante, les désignant par le terme « esclaves » (*‘abīd*). Après qu'al-Azharī renonça officiellement au projet d'une vallée du Nil unifiée (printemps 1955), le gouvernement égyptien incita les Sud-Soudanais, notamment à travers des émissions de radio dans des langues sud-soudanaises diffusées depuis Le Caire, à se rebeller contre le gouvernement de Khartoum¹⁷⁰.

Quatrièmement et dernièrement, les Sud-Soudanais furent amenés à prendre conscience de l'inefficacité des moyens légaux dont ils disposaient pour agir dans le champ politique. En décembre 1952, par exemple, le leadership sudiste demanda à repousser le processus d'autodétermination du Soudan de manière à permettre de développer les secteurs économique et éducatif du Sud avant le départ des Britanniques. Cette démarche n'eut aucun effet. Il en fut de même pour la demande de fédération cinq ans plus tard. En décembre 1957, un comité constitutionnel qui comptait seulement trois Sudistes sur 43 membres rejeta l'option fédérale, favorisée par l'intelligentsia sud-soudanaise depuis 1951¹⁷¹.

¹⁶⁸ RUAY D. D. A., 1994, p. 68-69. Sālim fut pris en photo se trémoussant en petite tenue parmi des Dinka, ce qui lui valut le surnom moqueur de « *dancing major* » dans la presse britannique : Ibid., p. 69 ; FABUNMI L. A., 1960, p. 168.

¹⁶⁹ *Report of the Commission of Inquiry into the Disturbances in the Southern Sudan during August, 1955*. Khartoum, McCorquodale & Co, 1956, p. 20-21, cité par SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 340.

¹⁷⁰ SANDERSON L. P. et SANDERSON G. N., 1981, p. 342 ; POGGO S. S., 2009, p. 45-46.

¹⁷¹ BESHIR M. O., 1968, p. 78 ; POGGO S. S., 2009, p. 32, 56. La marginalisation des intérêts du Sud dans la vie politique du jeune Etat soudanais conduisit les Sud-Soudanais à adopter une position plus radicale, notamment avec la création du parti fédéral (Southern Federal Party) en 1957. Ce parti revendiquait l'arabe et l'anglais comme langues officielles, l'Islam et le christianisme comme religions d'Etat. Il préconisait l'établissement d'une administration, d'un système scolaire et d'une armée séparés pour le Sud-Soudan.

Il ne fait aucune doute que la première guerre civile soudanaise fut, dans une large mesure, le fruit de la marginalisation politique et économique des Sud-Soudanais durant la dernière décennie impériale. Cependant, la politique d'homogénéisation culturelle initiée par les fonctionnaires coloniaux nord-soudanais puis par les gouvernements indépendants de Khartoum joua un rôle crucial en tant que catalyseur du conflit entre le Nord et le Sud. Des études linguistiques et historiques récentes ont montré que les politiques d'arabisation entreprises à l'ère postcoloniale se sont soldées par un échec en termes d'objectif visé. Au lieu d'encourager un processus d'intégration nationale, elles ont provoqué des réactions hostiles parmi les Soudanais qui ne se reconnaissent pas dans l'arabité en tant qu'identité. Ainsi, bien que l'usage de la langue arabe se soit effectivement diffusé dans des régions traditionnellement non arabophones (Sud, Darfour, Est), l'adhérence à la culture arabe du Nord-Soudan ne s'est pas étendue à ces régions, notamment pour des raisons politiques. Les identifications ethniques se sont bien plutôt renforcées en réaction au « nationalisme linguistique arabe » des politiciens nord-soudanais et à la concentration des ressources politiques et économiques dans les mains des élites au pouvoir à Khartoum¹⁷².

Ce que nous voudrions mettre en évidence, c'est que le projet d'arabisation et d'Islamisation du Sud-Soudan ne naquit pas à l'époque du général 'Abbūd (1958-1964) comme on l'a parfois suggéré¹⁷³. Il fut articulé dans les cercles intellectuels nord-soudanais dès la fin des années 1930 et traduit par des mesures concrètes sous l'égide du ministère de l'éducation (nord-)soudanisé en 1948. Sharkey a montré comment des formes de stratification sociale déjà existantes au sein de la société soudanaise du XIX^e siècle (entre les individus libres qui s'identifiaient comme des « Arabes » et les esclaves qui étaient identifiés comme des « Noirs » ou des « Soudanais ») furent maintenues et développées sous le Condominium, en particulier à travers le système éducatif du Nord-Soudan. Les fonctionnaires coloniaux britanniques favorisèrent la scolarisation de fils de bonnes familles « arabes » au GMC,

¹⁷² MILLER C., 2006 ; SHARKEY H. J., 2008, p. 22, 37. Pour un exemple récent de propagande nord-soudanaise en faveur de l'arabisation et de l'Islamisation du Sud-Soudan (début des années 2000) cf. Munazzamat al-Da'wa al-Islāmiyya, *Janūb al-Sūdān: Mashrū'āt Nashr al-Islām wa-l-Thaqāfa al-'Arabiyya*. s.l., n.d., 12 p., Box 39: South Sudan Province / 3, KCPA. Sur les disparités socioéconomiques entre le Grand-Khartoum et le reste du Soudan depuis la fin de la période coloniale cf. BADAL R. K., 1976, p. 467 et UMBADDA S., 1993.

¹⁷³ POGGO S. S., 2002, p. 71, 96. Le régime de 'Abbūd chercha à arabiser et à Islamiser le Sud-Soudan en établissant un réseau d'écoles coraniques (*khalāwī*) et de collèges islamiques (*ma'āhid*), en imposant le vendredi comme jour de congé hebdomadaire (1960), en attribuant aux élèves chrétiens des noms arabes et en les forçant parfois à se convertir à l'Islam, en contraignant les magistrats de tribunaux traditionnels sud-soudanais à se convertir et en expulsant les missionnaires chrétiens (1962-1964). Cf. ATEM M. A., 1964, p. 7-8 ; "Let's Speak the Truth: A Reply to the So-Called Prominent Southerners", 1964, p. 24-26 ; KING K. J., 1975, p. 310-311 ; SANDELL L., 1982, p. 76 ; AHMAD H. M. M., 1983, p. 30-41 ; POGGO S. S., 2002 ; Id., 2009, p. 91-111.

dirigeant ceux qu'ils appelaient les « Noirs détribalisés »¹⁷⁴ (descendants d'esclaves résidant dans le Nord) vers des carrières militaires ou des emplois manuels. Il n'est donc pas étonnant que dans les années 1930-1960, le projet de représentation puis de construction de la nation soudanaise, dominé par ces élites nordistes arabes et musulmanes, ait engendré l'idéal d'un Etat-nation à leur image¹⁷⁵.

L'histoire scolaire au programme des écoles élémentaires et intermédiaires du Soudan durant la période 1950-1970 participait du *projet* d'ingénierie sociale qu'était l'homogénéisation culturelle souhaitée par les politiciens et intellectuels¹⁷⁶ nord-soudanais de Khartoum. En effet, les contenus historiques soudanais, qui concernaient essentiellement le Nord-Soudan arabo-musulman, étaient désormais prescrits dans l'ensemble des établissements gouvernementaux au Nord comme au Sud. Cependant, les *effets* de cette histoire scolaire furent probablement analogues à ceux de l'arabisation : une polarisation psychologique, idéologique et politique grandissante entre Nordistes et Sudistes. L'image des Sud-Soudanais que l'on présentait aux élèves nord-soudanais dans les années 1950-1970 était au mieux celle de tribus sauvages, lointaines, hostiles et primitives, au pire celle d'acteurs absents de l'histoire-passé et de l'histoire-discours¹⁷⁷. De telles représentations devaient passablement aliéner les élèves sud-soudanais qui fréquentaient les écoles gouvernementales arabisées¹⁷⁸.

Initiée durant la dernière décennie impériale, la politique d'homogénéisation culturelle poursuivie par les gouvernements successifs de Khartoum durant un demi-siècle produisit des résultats opposés à ceux qui étaient visés. Dans une première étape, le Sud-Soudan accéda à une large mesure d'autonomie régionale (1972-1983). Après les accords d'Addis Abeba un intellectuel sudiste pouvait clamer que « seules des personnes cyniques envisage[aie]nt encore la possibilité d'une sécession des provinces méridionales »¹⁷⁹. Il fallait une seconde guerre civile (1983-2005) pour prouver tragiquement le contraire. En dépit de la vision d'un

¹⁷⁴ Sur la place et le rôle de ce groupe dans l'histoire soudanaise des XIX^e et XX^e siècles, cf. KURITA Y., 2003.

¹⁷⁵ SHARKEY H. J., 2008, p. 29-30.

¹⁷⁶ Les écrits de Muḥammad Aḥmad Maḥjūb, Muḥammad al-Makkī Ibrāhīm et 'Abd al-Rahīm Naṣr, par exemple, mettent en avant la supériorité présumée de la culture arabe. Cf. Ibid., p. 33, 40-41.

¹⁷⁷ Le Sud-Soudan était totalement absent de l'histoire soudanaise telle qu'elle fut représentée au 7^e congrès annuel de la Société philosophique du Soudan (1959), intitulé « The Sudan in History ». Dans son discours inaugural, le ministre de l'éducation d'alors (Sayyid Ziyāda 'Uthmān Arbāb) exprima son souhait de voir les communications du colloque démontrer « *l'importance de la contribution soudanaise spécifique à l'histoire de la vallée du Nil et à l'histoire du Proche-Orient* » : ARBAB S. Z. O., 1959, p. 7.

¹⁷⁸ Dans les années 1960, une partie des élèves sud-soudanais fréquentaient des écoles « illégales » gérées par le mouvement rebelle sudiste (Anyanya), où les langues vernaculaires et l'anglais étaient employés comme langues d'instruction : GANNON E. J., 1965, p. 324 ; ABU BAKR Y. E. K., 1975, p. 14.

¹⁷⁹ BADAL R. K., 1976, p. 473.

« nouveau Soudan » (*New Sudan*) uni, laïc, démocratique, multiracial, multilingue et multi-religieux, articulée par John Garang et son Mouvement populaire de libération du Soudan (SPLM) et réitérée par Francis M. Deng à la veille du référendum de janvier 2011¹⁸⁰, les accords de Naivasha débouchèrent, six ans plus tard, sur la sécession du Sud-Soudan. Par leur vote unanime en faveur de l'indépendance, les absents de l'histoire devinrent sujets et acteurs de l'histoire. Les événements de ce début de XXI^e siècle témoignent à quel point la politique d'homogénéisation culturelle, couplée à une répartition inégale des ressources politiques, éducatives et économiques, travailla *contre* l'unité nationale soudanaise. Elle aboutit non seulement au divorce du Nord et du Sud, mais également à l'embrasement de régions « périphérialisées » au sein même du Nord-Soudan, telles que le Darfour et les provinces orientales.

¹⁸⁰ SHARKEY H. J., 2008, p. 42 ; “SPLM Vision & Programme”, SPLMToday.com: Official Website of the Sudan People's Liberation Movement. 31 janvier 2007. [en ligne]
http://www.splmtoday.com/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=34
(20 novembre 2011) ; DENG F. M., 2010.

Conclusion

Il s'agit, au terme d'un cheminement réflexif qui nous a menés du Soudan colonial à l'Empire britannique pour aboutir au Soudan postcolonial, de revenir sur les principaux arguments de notre démonstration. Après avoir présenté une synthèse des résultats de cette recherche, nous évoquerons quelques pistes non encore explorées dans l'historiographie du Soudan anglo-égyptien qui mériteraient d'être creusées dans des recherches futures.

A travers une problématique à deux volets, nous nous sommes intéressés, dans un premier temps, à l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire (1945-1950). Dans un deuxième temps, nous avons examiné, au moyen d'une mise en perspective diachronique et synchronique, la position de notre objet dans une histoire longue de l'histoire scolaire soudanaise et dans l'univers scolaire de l'(ex-)Empire britannique au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Tout comme la question de la décolonisation de l'histoire scolaire, celle de ses possibles effets après l'indépendance a enrichi la mise en perspective diachronique d'une dimension postcoloniale (au sens temporel du terme) importante.

A. Zooming in : l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial

Nous avons montré que les manuels d'histoire pour enseignants, en tant qu'outils-sources, permettent non seulement d'explorer le « texte » de l'histoire scolaire soudanaise, à savoir les contenus prescrits, mais également son « contexte », c'est-à-dire la genèse du manuel lui-même, l'environnement physique et matériel de l'histoire enseignée, les acteurs du processus éducatif, les finalités de l'histoire scolaire et ses modalités de transmission, d'apprentissage et d'évaluation.

Trois catégories de finalités explicites ont été mises en évidence. Dans sa finalité *historienne*, l'enseignement de l'histoire élaboré dans le Soudan d'après-guerre était destiné à historiciser le présent connu des élèves, éveiller leur intérêt pour l'étude du passé et leur inculquer des connaissances historiques. Dans sa visée *morale*, il cherchait à faire adopter aux élèves une attitude reconnaissante à l'égard de leurs ancêtres (réels et imaginés, proches et

lointains) et à leur offrir des modèles et contre-modèles de conduite morale à travers l'exemple de « grands personnages » historiques. Dans son intention *civique*, enfin, l'histoire scolaire devait permettre de familiariser les élèves avec l'histoire de leur pays et d'éduquer les futurs citoyens d'un Etat postcolonial envisagé à plus ou moins long terme.

L'analyse des contenus prescrits nous a amenés à distinguer deux ensembles de connaissances, de compétences et d'attitudes à transmettre : les savoirs historiques d'une part, les systèmes de valeurs d'autre part. Il y avait bien sûr une corrélation entre les contenus et les finalités de l'histoire scolaire soudanaise. Les savoirs historiques servaient la finalité historienne, les systèmes de valeurs les finalités morale et civique. Cependant, le décorticage des savoirs historiques nous a conduits bien au-delà des finalités affichées de l'histoire scolaire soudanaise. En effet, nous avons appréhendé ces savoirs dans leur dimension épistémologique (comment les pédagogues-historiens concevaient-ils l'histoire saisie dans toute sa richesse sémantique : en tant que passé, en tant que discours sur le passé et en tant que science étudiant le passé ?) avant de nous concentrer sur les représentations de l'histoire-passé, en particulier le passé historique soudanais.

Sur le plan épistémologique, nous avons identifié dans la nouvelle histoire scolaire soudanaise une tension fondamentale, celle qui oppose l'unicité à la multiplicité. Nous avons montré comment les rédacteurs des manuels étaient tiraillés entre la vision d'une histoire-passé universelle et l'assignation de passés propres à chaque société. Les historiens-pédagogues oscillaient entre l'ambition d'une seule histoire-discours reliée et la nécessité d'aborder des histoires-discours plurielles en termes d'objets, d'échelles et de perspectives. Eut égard à l'histoire-science, ils parvenaient difficilement à réconcilier leur conception d'une démarche scientifique sanctifiant *la* vérité historique avec la volatilité de cette notion d'une part et avec leurs préoccupations didactico-pédagogiques d'autre part. C'est ainsi qu'ils s'autorisèrent quelques entorses significatives à l'approche positiviste et rationaliste de l'histoire, celle-là même qu'ils visaient à inculquer aux élèves. L'usage de sources jugées peu fiables (récits populaires), l'invention de certains faits et la censure explicite d'autres, la présentation de versions conflictuelles d'un même ensemble d'événements, fournissaient les éléments d'un compromis commode mais pas entièrement assumé vis-à-vis de la notion de vérité historique.

L'étude des représentations de l'histoire-passé dans les manuels soudanais d'après-guerre a apporté un éclairage original sur la question fascinante du type d'histoire scolaire prescrit aux indigènes en contexte colonial. Plusieurs points importants, parfois inattendus, ont été démontrés dans cette thèse, que l'on se propose de restituer ici selon un crescendo qui va du simple *quoi* (quelle[s] histoire[s]) au *comment* en termes identificatoires (rapport des élèves à l'histoire-passé) pour aboutir au *pourquoi* de ces représentations de l'histoire.

Premièrement, les catégories d'histoire au programme des écoles soudanaises de la fin de l'époque coloniale étaient variées, comprenant l'histoire « mondiale », européenne, musulmane et soudanaise de l'Antiquité à l'ère contemporaine. L'on constate donc que les histoires des colonisateurs *et* des colonisés étaient prescrites.

Deuxièmement, notre analyse montre que le récit historique scolaire n'était pas fait de ce discours eurocentrique homogène et hégémonique souvent attribué aux éducateurs européens dans les colonies. En ce qui concerne l'histoire soudanaise, elle n'était pas envisagée à travers un prisme politico-idéologique unique, indigène ou exogène. Dans les manuels élémentaires d'histoire, le passé soudanais reflétait bien plutôt un enchevêtrement de perspectives nord-soudanaises et britanniques, dominé par une lecture indigène (néo-)mahdiste de l'histoire. Plusieurs *narratives* historiques y étaient entremêlés, sans qu'ils soient explicitement reconnus comme tels.

Troisièmement, l'histoire soudanaise telle qu'elle était représentée dans les manuels traduisait moins un clivage social et idéologique entre colonisateurs britanniques et colonisés soudanais – bien réel malgré différentes formes de collaboration dans les années 1940¹ – qu'un profond fossé social, culturel et cognitif entre Khartoumais (britanniques et nord-soudanais confondus) et Soudanais des périphéries (Darfour, monts Noubas, Sud-Soudan). Cela s'exprimait, dans les manuels, par une attitude distante, souvent condescendante, à l'égard des Darfouris, Nubiens/Noubas et Sud-Soudanais, ainsi que par une position ambivalente vis-à-vis de la question ethnique/raciale. Celle-ci se reflétait dans l'élan contradictoire qui consistait à vouloir gommer les distinctions entre « Arabes » et « Noirs » tout en continuant à utiliser ces termes comme des catégorisations sociales.

¹ En 1946, des fonctionnaires britanniques et nord-soudanais corédigèrent une note sur les « *différences de modes de pensée, de pratiques et d'opinions* » entre les deux groupes, dans le but de « *mieux se comprendre les uns les autres* » pour mieux pouvoir « *s'apprécier les uns les autres* » : "The British and the Educated Sudanese", n.d. [1946], SAD 959/9/1-9.

Quatrièmement, le thème de la lutte anticoloniale était présent dans le récit historique scolaire, phénomène a priori surprenant pour des manuels d'histoire produits par et sous un régime colonial. Cependant, le Condominium anglo-égyptien n'était pas la cible d'une critique directe. Dans les manuels, la lutte anticoloniale avait pour cadre la Suisse du XIV^e siècle et la première Turkiyya (1820-1885), pas la seconde. En 4^e année, le fait d'envisager le Condominium comme un présent non encore intégré à l'histoire-passé était particulièrement commode : l'attention des enseignants et des élèves pouvait être toute entière dirigée vers l'occupation ottomano-égyptienne et la révolution mahdiste soudanaise. Ainsi, la lutte anticoloniale avait pour cible explicite non pas les colonisateurs britanniques du XX^e siècle, mais bien plutôt les envahisseurs ottomano-égyptiens du XIX^e siècle.

Enfin, les leçons d'histoire proposaient à ses destinataires une identification avec divers acteurs historiques, qu'ils aient été associés aux *nôtres* ou à *d'autres*. Les acteurs avec lesquels les jeunes Soudanais étaient invités à s'identifier pouvaient être nord-soudanais ou sud-soudanais, mahdistes ou anglais, arabes ou européens. Hormis les lointains habitants de l'Égypte pharaonique, ils n'étaient jamais égyptiens.

L'enchevêtrement de perspectives nord-soudanaises et britanniques dans la représentation de l'histoire soudanaise contemporaine, le caractère multidirectionnel de l'identification et la mise à distance de l'Égypte ottomane doivent être compris à la lumière de trois facteurs cruciaux : la composition de l'équipe pédagogique chargée d'élaborer les nouveaux programmes et manuels d'histoire, la variété des sources employées durant le processus de rédaction et les objectifs politiques du Sudan Government entre 1945 et 1950.

Le fait que les pédagogues-historiens impliqués dans la refonte de l'histoire scolaire soudanaise aient compté des Britanniques et des Nord-Soudanais, en particulier John A. Haywood, Peter M. Holt, Vincent L. Griffiths, Ṣāliḥ Muḥammad Ṣāliḥ, Mekki Abbas et Ibrāhīm Dhū al-Bayt, éclaire l'imbrication de points de vue britanniques et nord-soudanais dans le récit historique scolaire, mais aussi l'absence de perspectives sud-soudanaises ou égyptiennes.

L'usage de matériaux-sources produits par des acteurs historiques et des historiens ayant vécu dans différents espaces-temps (monde musulman médiéval, Égypte, Soudan, Royaume-Uni et Europe des XIX^e et XX^e siècles) explique en grande partie la pluralité des perspectives et identifications cousues dans le récit. Mais comment faut-il comprendre la représentation très sombre du régime ottomano-égyptien au Soudan si des travaux d'historiens égyptiens

furent employés dans le processus de rédaction des manuels soudanais ? Les sources égyptiennes utilisées concernaient avant tout l'histoire de l'Islam des premiers siècles, pas l'histoire du Soudan. Seuls deux ouvrages d'acteurs « ottomano-égyptiens » contemporains de la Mahdiyya figuraient dans la liste des sources du manuel de 4^e année, ceux d'Ibrāhīm Fawzī et de Na'ūm Shuqayr. Mais les rédacteurs conseillaient justement aux enseignants soudanais de se méfier du « *parti-pris anti-Mahdiste* » de l'ouvrage de Shuqayr².

Les intérêts stratégiques et politiques des autorités britanniques du Soudan durant la période 1945-1950 eurent sans doute un impact non négligeable sur l'orientation idéologique du récit historique scolaire. A partir de l'automne 1946, le SG s'efforça en effet de ressusciter l'alliance avec les Néo-Mahdistes (indépendantistes), momentanément mise à mal par le protocole Bevin-Sidqi. Alors que les positions respectives du SG et du gouvernement égyptien se polarisaient sur la question soudanaise (1946-1950), les Britanniques et leurs alliés soudanais du parti Umma (dominants au sein du conseil consultatif puis de l'assemblée législative) avaient tout intérêt à combattre l'idéologie de l'unité de la vallée du Nil, notamment par le biais de l'histoire scolaire, d'où une tendance à diaboliser la première Turkiyya et à héroïser la Mahdiyya.

L'étude de l'histoire scolaire soudanaise nous a permis d'affiner le regard sur la question du développement des nationalismes dans les territoires colonisés. De par son régime colonial bicéphale, le Soudan anglo-égyptien présente un cas particulièrement intéressant. Après la Première Guerre mondiale, deux nationalismes soudanais rivaux avaient émergé, s'appuyant chacun sur l'un des Condomini dans sa lutte contre l'autre. Cette configuration explique pourquoi les administrateurs britanniques de Khartoum accordèrent rapidement leur soutien au courant indépendantiste et s'engagèrent relativement tôt dans le processus de décolonisation par rapport à leurs collègues dans d'autres territoires africains. La nature hybride du régime colonial au Soudan et l'inflexion des politiques coloniales britanniques vers une démarche « paterno-progressiste » à l'issue de la Seconde Guerre mondiale permettent de mieux saisir ce qui peut paraître paradoxal à première vue : le nationalisme indépendantiste soudanais se développa à la fois *contre* la puissance coloniale britannique et *par* ou *avec* celle-ci. Envisageant le retrait britannique comme une réalité inexorable si ce n'est souhaitable, les éducateurs coloniaux de la dernière heure se donnèrent pour mission d'aider la société soudanaise à devenir une nation « moderne ». Encore profondément paternaliste, cette

² *Histoire du Soudan*, p. 98.

ultime mission incluait l'enseignement du patriotisme et du nationalisme aux colonisés. L'histoire scolaire fut mise à contribution de trois manières : en prodiguant une instruction morale et une éducation civique, en accordant une place importante à l'histoire (nord-)soudanaise et en favorisant une lecture « nationaliste », anti-impérialiste, de cette histoire.

A travers une analyse approfondie des dimensions pédagogiques et didactiques de l'histoire scolaire soudanaise, cette recherche a souhaité contribuer au domaine émergent de l'histoire de la didactique de l'histoire en tenant compte des spécificités du contexte colonial soudanais. La planification minutieuse du processus éducatif par les historiens-pédagogues du Soudan témoigne d'une tentative de contrôler, mais aussi de guider le plus possible, les enseignants soudanais chargés de l'application des programmes. Enseigner l'histoire dans une école élémentaire soudanaise des années 1950 supposait de nombreuses compétences. Pour répondre aux attentes de ses supérieurs, l'enseignant devait être capable non seulement de troquer son chapeau de conteur-acteur contre celui de juge impartial de l'histoire-passé, mais également de se métamorphoser tantôt en superviseur, tantôt en évaluateur du travail fourni par ses élèves.

En termes de pédagogie, le nouvel enseignement d'histoire élémentaire tel qu'il était pensé par les éducateurs coloniaux était guidé par trois impératifs : une articulation adéquate entre les contenus des leçons, la localisation de l'école et les aptitudes des élèves ; le déploiement du processus éducatif autour de l'élève, de ses besoins et de ses intérêts ; un équilibre entre la participation maximale de la classe aux activités de groupe, la qualité du travail collectif et la discipline à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Il serait intéressant de pouvoir comparer la manière par laquelle ces principes furent appliqués dans différentes écoles du pays, chose que nous n'avons pu faire dans la cadre de cette thèse.

Sur le plan didactique, les enseignants d'histoire étaient enjoins à respecter deux principes fondamentaux : premièrement, le maintien d'un parallélisme chronologique entre l'histoire-passé et l'histoire-scolaire, c'est-à-dire la mise en correspondance de la temporalité vécue des leçons d'histoire avec la temporalité supposée linéaire du passé historique. Les éducateurs coloniaux estimaient ainsi que des enfants âgés de 7 à 11 ans pouvaient difficilement dissocier leur expérience personnelle du temps écoulé de la temporalité qu'on leur présentait comme étant celle de l'histoire-passé. Qu'ils soient opérés sur le mode oral, textuel ou visuel, les

retours en arrière dans le temps étaient à limiter au maximum. Deuxièmement, il s'agissait d'assurer l'équilibre des contenus et la continuité des méthodes sur l'année scolaire et d'une année à l'autre. La répartition des leçons « normales », des activités « spéciales » et des leçons de révision tout au long de l'année devait permettre cet équilibre. En outre, les leçons « normales » devaient se conformer à un modèle prédéfini, qui débutait avec un rappel oral de la leçon précédente pour s'achever sur un résumé écrit au tableau noir.

L'étude des modalités de transmission de l'histoire a mis en relief la variété des outils didactiques dont disposait l'enseignant au niveau élémentaire. Il ne devait pas se contenter d'utiliser sa voix (sur le mode narratif, interrogatif et explicatif), mais également tirer profit du tableau noir (comme support d'une information destinée à être lue et/ou copiée, donc appropriée par les élèves) et de la richesse présumée d'expériences concrètes, matérielles. Dans sa double acception d'*expérimentation* et de *vécu*, l'expérience effectuée face aux élèves (démonstrations techniques) ou vécue avec eux (visite de vestiges historiques) devait permettre aux jeunes Soudanais d'apprendre en regardant (*learning by watching*).

La centralité de l'expérience sensible de l'apprenant, non seulement en tant que spectateur, mais aussi en tant qu'acteur des leçons d'histoire (*learning by doing*), était mise en évidence par les pédagogues de Bakht er Ruda. Les diverses activités individuelles et collectives au menu du programme élémentaire d'histoire visaient précisément à éviter de reléguer l'élève au rang de sujet passif. Impliquant un acte créatif de représentation de l'histoire-passé, la production de dessins et de modèles par les enfants était supposée contribuer à leur compréhension et à leur mémorisation des faits historiques tout en les divertissant. La localisation d'événements et de processus historiques sur des cartes géographiques devait les amener à ancrer l'histoire-passé dans le territoire soudanais. Les capacités de mémorisation, de remémoration, de restitution et d'expression écrite des élèves étaient mises à l'épreuve dans des exercices de questions-réponses. Cependant, l'activité qui permettait aux jeunes Soudanais d'être les acteurs à la fois de l'histoire-passé et de l'histoire scolaire était les pièces de théâtre et mises en scène, prévues à tous les niveaux du cursus élémentaire.

L'analyse détaillée des trois pièces de théâtres principales nous a amenés à souligner leur caractère « total » : le large éventail de compétences qu'elles devaient mobiliser chez les élèves (mémorisation et articulation de connaissances, apprivoisement de l'histoire-passé, imagination historique, identification avec les acteurs historiques, expression orale et

corporelle, jeu de scène, travail d'équipe, application de consignes) renvoyait à l'ensemble des dimensions narratives, cognitives, ludiques et affectives qui caractérisaient les différentes modalités de transmission et d'apprentissage de l'histoire scolaire soudanaise. Les pièces de théâtre des trois années proposaient un message moral qui se politisait avec le temps. D'un individu reconnaissant à l'égard de ses lointains ancêtres, l'élève se transformait en potentiel « grand homme » de l'histoire pour aboutir, en 4^e et dernière année, au patriote qui libérait son pays de l'occupation étrangère.

Dans leur démarche prescriptive, les historiens-pédagogues du Soudan accordèrent un rôle crucial aux inspecteurs, ces fonctionnaires de l'administration coloniale qui étaient à la fois juges et acteurs du processus éducatif. Sorte de courroie de transmission entre l'Institut pédagogique et les enseignants de l'élémentaire, les inspecteurs étaient chargés de vérifier l'application, dans les écoles, des nouveaux programmes d'histoire. Leur action s'inscrivait dans une dynamique à double sens, opérant en aval et en amont du processus éducatif. D'un côté, ils s'efforçaient, par les suggestions d'amélioration qu'ils offraient aux enseignants, de rapprocher le programme enseigné du programme officiel. D'un autre côté, les rapports qu'ils faisaient parvenir aux pédagogues de Bakht er Ruda (concepteurs de manuels, formateurs d'enseignants) avaient un impact sur les programmes officiels et les méthodes d'enseignement prescrites.

B. Zooming out : le Soudan anglo-égyptien et l'(ex-)Empire britannique

Une mise en perspective diachronique et synchronique de l'histoire scolaire soudanaise nous a permis de mettre en évidence des continuités et des ruptures significatives dans le *temps* (Soudan anglo-égyptien) et dans l'*espace* (Empire britannique).

A la question du positionnement de l'histoire scolaire soudanaise d'après-guerre par rapport à l'histoire scolaire plus ancienne nous avons répondu de façon nuancée. L'analyse critique des sources disponibles nous a permis de montrer que l'histoire scolaire issue des grandes réformes de Bakht er Ruda innovait sur des points centraux tout en préservant certaines caractéristiques héritées des trois premières décennies du Condominium.

En termes de contenus prescrits et/ou enseignés, l'histoire soudanaise perdit du terrain par rapport à l'histoire translocale (proche-orientale et européenne), qui elle progressa dans les programmes. Le rééquilibrage des types d'histoire prescrits peut être partiellement corrélé à l'évolution du projet colonial britannique au Soudan. Dans les grandes lignes, la logique lugardienne en matière d'histoire scolaire peut s'appliquer au cas soudanais. Alliée à l'éducation adaptée, l'histoire indigène était dominante à l'ère de l'impérialisme triomphant, conçu dans la longue durée. Perçue comme potentiellement subversive par les fonctionnaires coloniaux de l'entre-deux-guerres, l'histoire métropolitaine sortit gagnante de la Seconde Guerre mondiale, à l'époque où l'impérialisme britannique était investi de sa nouvelle et ultime mission « paterno-progressiste » : préparer les indigènes à exercer la souveraineté nationale. En y regardant de plus près, nous avons néanmoins pu déceler une dynamique moins linéaire, un enchevêtrement constant de types d'histoire prescrits qui révèle les limites du modèle lugardien pour interpréter l'évolution de l'histoire scolaire soudanaise. Ainsi, outre les facteurs politiques et idéologiques, qui par ailleurs ne s'accordaient pas toujours avec la philosophie de Lugard, des motifs pratiques et des préférences personnelles influèrent certainement sur la sélection de la matière historique au programme des écoles soudanaises.

Au Sud-Soudan, les programmes d'histoire furent graduellement nordisés après l'abandon de la Southern Policy et l'unification des systèmes scolaires du Nord et du Sud (1949). Dans les années 1950 et plus encore après la nationalisation des écoles missionnaires (1957), l'histoire du Nord-Soudan et du Proche-Orient musulman se substituèrent à l'histoire de la tribu, du Sud-Soudan, de l'Afrique et de l'Empire britannique dans les écoles sudistes contrôlées par le gouvernement de Khartoum.

Cependant, ce fut au niveau didactico-pédagogique que l'histoire scolaire soudanaise d'après-guerre innova le plus fortement. Dans les années 1940, les historiens-pédagogues du Soudan élaborèrent une véritable science de l'enseignement de l'histoire, exposée dans les manuels pour enseignants et lors des sessions de formation continue organisées à l'Institut pédagogique. Les nouvelles approches didactiques puisaient à la fois dans des sources théoriques (philosophie de l'éducation progressive de John Dewey, histoire scolaire britannique) et empiriques (expérimentation dans des écoles élémentaires soudanaises). Afin d'en assurer la mise en œuvre, les éducateurs coloniaux mirent sur pied un important dispositif d'encadrement et d'évaluation. La formation initiale des futurs enseignants de l'élémentaire fut allongée et complétée d'une formation continue qui leur permettait de se tenir à jour des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. A la différence de leurs prédécesseurs, les enseignants d'histoire soudanais des années 1950 et 1960 disposaient d'instructions

détaillées, écrites et valables pour l'ensemble du pays. Les inspecteurs, désormais guidés par des directives précises, devaient évaluer le degré de mise en œuvre et l'efficacité des nouveaux programmes dans les différentes écoles.

Nous avons souligné le fait que l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire n'innovait pas sur tous les plans. Le statut de l'histoire en tant que discipline scolaire mineure ne changea pas fondamentalement dans les années 1940. Au niveau élémentaire, l'histoire eut même tendance à décliner, en termes de volume horaire, par rapport aux autres matières. En revanche, elle concernait dix fois plus d'élèves nord-soudanais en 1956 qu'en 1926. Dans les cycles intermédiaires et secondaires, le volume horaire de l'histoire augmenta légèrement, sans pour autant jamais atteindre 10 % du volume horaire total des matières enseignées. À l'intérieur des contenus prescrits, l'histoire soudanaise conserva son statut de savoir basique, un savoir à impartir au plus grand nombre. Durant le Condominium, tout Nord-Soudanais instruit, fût-ce seulement à l'école élémentaire (le lot de l'immense majorité des Soudanais scolarisés), accédait ainsi à l'histoire de son pays. Les problèmes spécifiques qui minaient l'enseignement secondaire d'histoire depuis les années 1920, à savoir l'absence de manuels en langue arabe adaptés au contexte soudanais et la pénurie d'enseignants arabophones, perdurèrent dans les années 1950 et au-delà. Il faut dire qu'au moment de l'indépendance, l'histoire scolaire secondaire n'avait pas été touchée par les réformes de Bakht er Ruda. En dépit de l'introduction d'un certificat de fin d'études secondaires unique à travers le Soudan, la réalité de l'histoire enseignée dans les différents établissements secondaires du pays présentait de multiples visages. Pour les élèves, la difficulté d'étudier l'histoire-passé dans une langue étrangère (l'anglais) et de rédiger des dissertations historiques dans cette langue, demeurait bien présente.

Après un voyage dans le temps colonial soudanais nous nous sommes aventurés dans l'espace impérial britannique d'après-guerre. Sur les plans administratif, politique et culturel, le Soudan de la seconde moitié des années 1940 se trouvait à mi-chemin entre les colonies et protectorats africains encore fermement maintenus sous tutelle britannique et les deux « poids lourds » de l'Empire (Inde et Egypte) précisément en train de s'en affranchir. Bien que partielle et inégale, notre analyse comparative de l'histoire scolaire d'après-guerre a dégagé un ensemble de convergences et de divergences importantes, qui ont permis de reconnecter la trajectoire particulière du Soudan à l'histoire impériale britannique dans sa phase finale.

Commençons par les contenus historiques prescrits. D'un côté, le Soudan s'apparentait à d'autres régions de l'Afrique britannique eut égard à la supériorité quantitative de l'histoire translocale (méditerranéenne antique et européenne moderne en particulier) sur l'histoire locale « nationale ». En termes de périodes allouées, l'histoire locale occupait une place secondaire dans les programmes scolaires en usage sur le continent africain. Les raisons étaient à la fois pratiques (pénurie de sources et de manuels sur l'histoire locale) et idéologiques (hiérarchisation des types d'histoire favorable à l'histoire métropolitaine ou translocale).

D'un autre côté, le Soudan se rapprochait de l'Égypte sur deux points significatifs : l'inclusion de l'histoire musulmane dans les programmes et une interprétation « nationaliste », anti-impérialiste, de l'histoire-passé indigène. Ce dernier point peut paraître étrange compte tenu de la différence de statut politique des deux pays. Alors que l'Égypte s'était déjà largement affranchie de la tutelle coloniale britannique (l'éducation était dans des mains égyptiennes depuis plusieurs décennies), ce n'était pas le cas du Soudan à la fin des années 1940. Nous l'avons souligné plus haut, la nature hybride du Condominium et l'essor d'un impérialisme « paterno-progressiste » dans l'Afrique britannique d'après-guerre expliquent, dans une grande mesure, le positionnement politico-idéologique du récit scolaire soudanais. La domination *effective* du Soudan par l'Égypte au XIX^e siècle, la domination *théorique* et *revendiquée* du Soudan par l'Égypte au XX^e siècle et le contrôle *effectif* du Soudan par la Grande-Bretagne au XX^e siècle rendirent possible, dans le Soudan des années 1940, l'élaboration d'un récit historique scolaire qui faisait la part belle à une lecture « anti-impérialiste » de l'histoire soudanaise (où la puissance impérialiste était l'Égypte plutôt que la Grande-Bretagne). L'interprétation « nationaliste » ou indigéniste de l'histoire locale se traduisait évidemment par des représentations opposées en Égypte et au Soudan. Dans un cas, Mehmet Ali était décrit comme un héros indigène grâce auquel l'Égypte avait retrouvé son unité et sa grandeur, dans l'autre cas il apparaissait comme l'initiateur d'une occupation étrangère et oppressive.

Le Soudan partageait avec l'Inde un concept qui était absent de l'histoire scolaire égyptienne, celui d'histoire mondiale. L'usage de la notion assez nébuleuse de *world history* se nourrissait d'un ensemble de références communes, à savoir des travaux historiques publiés en Grande-Bretagne dans les années 1920. Nous avons montré que l'histoire mondiale était indigénisée au Soudan comme en Inde, souvent d'ailleurs au moyen d'une opération de

« mondialisation » des personnages historiques locaux. Cette opération permettait d'en faire des acteurs d'envergure internationale.

Dans ses dimensions didactico-pédagogiques, l'histoire scolaire soudanaise de fin d'Empire s'inspirait largement des approches développées par les historiens et pédagogues britanniques de la première moitié du XX^e siècle. Nous avons montré qu'il en était de même pour certains éducateurs indiens du début des années 1950. L'apprentissage par l'activité (*learning by doing*) constituait le fondement de la didactique de l'histoire. Dessins, modèles, cartes, expositions, mises en scène, toutes ces activités individuelles et collectives étaient jugées essentielles pour permettre aux enfants d'imaginer, d'appivoiser, de comprendre et de mémoriser l'histoire-passé tout en développant leur créativité, leur expression et leur aptitude à travailler en équipe. Plutôt que des contacts directs entre le Soudan et l'Inde de la fin des années 1940, ce fut la matrice didactique anglo-saxonne qui induisit une convergence des méthodes d'enseignement et des activités prescrites dans les écoles des deux pays.

Dans le champ de la didactique de l'histoire, on pourrait dire du Soudan et de la Grande-Bretagne que la colonie était « plus métropolitaine que la métropole ». En effet, les approches et les outils élaborés initialement en Grande-Bretagne furent transposés, et par là même retravaillés, dans le Soudan anglo-égyptien. Cependant, alors qu'ils faisaient l'objet de prescriptions minutieuses dans la colonie, ils n'étaient que vaguement recommandés en métropole. Dans le Soudan d'après-guerre, le processus éducatif était planifié dans les moindres détails. Les pédagogues insistaient sur le caractère quasiment obligatoire de leurs instructions, couchées dans les pages d'un set de manuels unique diffusé à travers le pays. Par contraste, les enseignants britanniques jouissaient d'une très grande marge de liberté, guidés seulement par les directives générales du Board of Education.

En ce qui concerne la composition du corps enseignant, le Soudan avait bien plus en commun avec l'Afrique britannique qu'avec l'Égypte ou l'Inde. Dans les territoires non encore indépendants du continent noir, la stratification du corps enseignant découlait d'une hiérarchisation des savoirs et des savoir-faire typique des sociétés coloniales. Tandis que l'enseignement élémentaire et intermédiaire était assuré par des instituteurs indigènes, l'enseignement secondaire était dispensé par des professeurs britanniques, faute d'enseignants locaux estimés suffisamment compétents.

C. Perspectives postcoloniales

En aval, la démarche de mise en perspective diachronique nous a permis de réfléchir sur le *devenir* de l'histoire scolaire soudanaise et sur ses possibles *effets* à l'ère postcoloniale.

Notre recherche a mis en relief le caractère partiel et fragmenté du processus de décolonisation de l'histoire scolaire après l'indépendance. Ce processus, loin d'être conditionné uniquement par des facteurs idéologiques, était limité par des contraintes matérielles et financières. Les manuels d'histoire produits à la fin de l'ère coloniale bénéficièrent ainsi d'une espérance de vie importante, atteignant parfois trente ans. Notre étude a mis en évidence le fait que seule une partie des manuels fit l'objet d'un remaniement postcolonial. Ceux qui traitaient d'une histoire translocale lointaine, distante ou considérée comme « générale », ne furent pas concernés. Après tout, ils ne touchaient pas vraiment à *notre* histoire.

L'histoire soudanaise du XIX^e siècle, à savoir la Turkiyya et la Mahdiyya, subit une opération de nationalisation qui, plutôt que d'inverser les identités des bons et des méchants, permit aux héros et aux antihéros du récit colonial de jouer leurs rôles avec encore plus de conviction. Un seul protagoniste majeur fut relégué au second plan du récit scolaire, le général Gordon. Nous avons aussi montré que la période qui aurait pu être envisagée en toute logique comme la cible première des historiens-pédagogues du Soudan indépendant, le Condominium – cette tutelle coloniale dont le pays venait de se libérer –, passa précisément entre les mailles du filet décolonisateur. Ce fut seulement dans les pages d'un nouveau manuel, conçu après l'indépendance³, que le Condominium commença à apparaître sous un jour moins lisse et uniforme. Pour autant, la présence britannique au Soudan n'y était pas complètement noircie. Coulées dans des manuels réédités maintes fois jusqu'à l'ère Nimeiry, les représentations « coloniales » de l'histoire jouirent ainsi d'une singulière longévité.

Enfin, l'hypothèse la plus risquée – et à la fois la plus intéressante en termes d'implications actuelles – que nous avons formulée et tenté de vérifier est celle d'un lien direct, quoique pas exclusif, entre l'histoire scolaire et l'éclatement du cadre fabriqué de l'Etat-nation soudanais à l'ère postcoloniale. C'est en réinscrivant les représentations scolaires du passé historique (nord-)soudanais dans l'histoire longue d'un découpage cognitif et épistémologique entre le

³ *Histoire du Soudan (élèves)* publié en 1960 ou 1961.

Nord et le Sud-Soudan, puis dans les politiques d'homogénéisation culturelle mises en place durant la dernière décennie impériale, que nous avons pu éclairer le rôle catalyseur de l'histoire scolaire dans la guerre civile entre le Nord et le Sud.

Les récits historiques diffusés dans l'ensemble des écoles élémentaires et intermédiaires du Soudan à partir des années 1950 contribuèrent à élargir le fossé psychologique, idéologique et politique entre Nordistes et Sudistes. Cette polarisation était le fruit d'une double stratégie discursive et représentative : d'une part, les pédagogues – par le biais des manuels – s'adressaient à tous les élèves comme à des musulmans arabophones, ignorant de la sorte les minorités religieuses et linguistiques du pays ; d'autre part, ils présentaient les acteurs (ou plutôt les figurants) historiques sud-soudanais comme des tribus lointaines, primitives et hostiles. Les Sudistes n'étaient reconnus comme des acteurs ni dans le passé, ni dans le présent. Leurs langues, religions et cultures n'existaient pas dans le récit scolaire du Soudan « unifié ». Pour les politiciens et intellectuels nordistes de Khartoum engagés dans un processus conscient de construction d'un Etat-nation soudanais, il ne suffisait pas d'ignorer les diverses cultures et identités sud-soudanaises : il était nécessaire de les faire disparaître en leur substituant la culture arabo-musulmane du Nord.

Conjugué à l'exclusion politique et économique des Sud-Soudanais, le projet d'homogénéisation culturelle eut un impact dévastateur sur les relations entre le Nord et le Sud du pays. Dans les années 1950 et 1960, les politiques d'arabisation et d'Islamisation du Sud, qui se manifestaient souvent par des pressions sur les élèves chrétiens et leurs parents, des conversions forcées et la discrimination des candidats non musulmans aux postes de fonctionnaires, décidèrent des dizaines de milliers de Sudistes à prendre les armes contre le gouvernement de Khartoum et/ou à fuir le pays en direction de l'Ouganda, du Congo et de l'Ethiopie⁴. Après 40 ans de guerre civile, deux accords de paix (1972 et 2005) et quelques années de « transition », le référendum de 2011 sur l'autodétermination du Sud-Soudan entérina l'échec d'un Etat-nation arabo-musulman qui avait tenté, depuis les années 1940, de s'inventer et de s'imposer au sein d'une société soudanaise culturellement plurielle.

⁴ ATEM M. A., 1964 ; “Let's Speak the Truth': A Reply to the So-Called Prominent Southerners”, 1964, p. 24-28. En 1964, le nombre de réfugiés sud-soudanais était estimé à 50'000 en Ouganda, 30'000 au Congo et 25'000 en Ethiopie : “News - Comments: O.A.U. to Examine Southern Sudan's Question”, 1964, p. 9.

D. Le Soudan anglo-égyptien, un terrain à explorer et à réexplorer

Nous espérons avoir indiqué, par ce travail de thèse, à quel point l'histoire, *les* histoires du Soudan anglo-égyptien, constituent un terrain d'investigation escarpé mais fascinant. Nombreux sont les sujets qui attendent d'être explorés. Encore plus nombreux sont les problèmes qui demandent à être posés, si ce n'est résolus. Nous nous contenterons d'évoquer ici quelques pistes relatives à l'éducation et à l'historiographie du Soudan colonial.

Concernant l'histoire scolaire, il serait intéressant d'enquêter sur les programmes, les manuels, les approches didactiques et les pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles missionnaires et communautaires du Soudan anglo-égyptien. Nourri par des sources disparates, ce type de recherche ne pourrait se passer d'une collecte documentaire au Soudan, en Grande-Bretagne, en Egypte et en Italie. Au-delà de l'existence d'un enseignement d'histoire dans les différentes écoles⁵ se poserait la question d'une corrélation entre, d'une part, les contenus historiques prescrits et/ou enseignés et, d'autre part, les appartenances (religieuses, nationales) et les objectifs plus larges des agents responsables de ces écoles. Quels types d'histoire étaient enseignés dans les écoles missionnaires et communautaires ? Le travail d'évangélisation s'appuyait-il ou non sur la transmission de récits historiques ?

Un second questionnement pourrait s'élaborer autour des rapports entre l'histoire scolaire et l'histoire « historienne » dans le Soudan anglo-égyptien. D'emblée, la délimitation du corpus à inclure dans la catégorie d'*histoire historienne* soulèverait des problèmes d'ordre méthodologique et épistémologique. Quelle production faudrait-il retenir ? Celle qui répondrait à des critères de définition des pratiques historiennes en vigueur au Soudan à l'époque examinée ? De tels critères existaient-ils ou étaient-ils en cours d'élaboration (par exemple à travers des revues locales à prétention scientifique comme *Sudan Notes and Records* et *Kush*⁶) ? Un choix serait également à opérer eut égard à la nationalité des auteurs, au lieu de publication des ouvrages et articles, ainsi qu'aux objets d'histoire étudiés. La sélection raisonnée du corpus constituerait une étape indispensable de cette recherche, d'autant plus que la diversité des écrits produits au Soudan et sur le Soudan durant la première

⁵ Les quelques sources dont je dispose indiquent que l'histoire était enseignée dans les écoles de la CMS au début des années 1930 et au milieu des années 1950 : "Notes on Teaching History in State Schools", n.d. [1933], matériel non catalogué, Archdeacon G. MARTIN & Bishop L.I. GWYNNE, G/S 1044, Box 6, SAD ; "History Notes by O. A. Gray for Form II of the Nugent School", 1955, SAD 859/7/1-5.

⁶ Consacrée à l'archéologie et à l'histoire du Soudan antique, la revue *Kush* fut publiée par le Sudan Antiquities Service de 1953 à 1973.

moitié du XX^e siècle ne permet pas de tracer des frontières nettes entre ouvrages historiques, récits de voyage et mémoires personnelles. Une fois le corpus documentaire délimité, il s'agirait d'identifier des flux de personnes, de savoirs et de procédures entre le monde des historiens « professionnels » et l'univers scolaire du Soudan anglo-égyptien.

Outre l'histoire, d'autres disciplines scolaires élaborées et pratiquées dans les écoles du Soudan anglo-égyptien offriraient des perspectives de recherche fécondes. Nous pensons notamment à la géographie, à la langue arabe et à l'enseignement religieux, mais également aux arts plastiques, au jardinage et à l'éducation physique. Ces différentes matières, qui faisaient partie du quotidien des élèves soudanais et de leurs enseignants, peuvent être approchées à travers des documents conservés aux archives de Durham.

Enfin, à côté des disciplines scolaires, les acteurs de l'éducation dans le Soudan colonial mériteraient des études plus pointues. Pour peu qu'elle soit mise en relation avec des processus historiques de plus vaste amplitude (en termes d'échelle d'observation et d'impact historique), l'analyse d'itinéraires individuels permettrait d'affiner le regard sur les questions éducatives tout en leur rendant pleinement leur dimension humaine. Après tout, *history is about chaps [and ladies* faudrait-il ajouter]. Ne l'oublions pas.

BIBLIOGRAPHIE

Instruments de travail

The British Directory: A Directory of British Residents in the Sudan. Khartoum, McCorquodale & Co., 1936.

‘ALĪ ṬAHA Fadwa ‘Abd al-Raḥman, *Maṣādir Ta’rīkh al-Sūdān fī Fatrat al-Ḥukm al-Thunā’ī*. Paper prepared for the workshop on Sudanese Studies. Omdurman Ahlia University, Mohammed Omer Beshir Memorial Centre for Sudanese Studies, 25-27 mai 1993, 11 p.

BELL Gawain W. et Brian Desmond M. DEE, *The Sudan Political Service, 1899-1956*. Oxford, 1957, 89 p.

BELL Gawain W. et Anthony H. M. KIRK-GREENE, *The Sudan Political Service, 1902-1952: A Preliminary Register of Second Careers*. Oxford, St. Antony’s College, 1989, III + 39 p.

BERGMAN Elizabeth M., *Spoken Sudanese Arabic: Grammar, Dialogues and Glossary*. Springfield (VA), Dunwoody Press, 2002, 393 p.

“Bibliographie africaniste”, *Journal de la Société des Africanistes*, Vol. 1-40, 1931-1970.

DALY Martin W. “Principal Office-Holders in the Sudan Government, 1895-1955”, *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 17(2), 1984, p. 309-316.

DALY Martin W. et Jane R. HOGAN, *Images of Empire: Photographic Sources for the British in the Sudan*. Leiden et Boston, Brill, 2005, 391 p.

DALZIEL Nigel, *The Penguin Historical Atlas of the British Empire*. Londres, Penguin, 2006, 144 p.

Durham University Library, *Summary Guide to the Sudan Archive*. Durham, 1995, 22 p.

EL NASRI Abd al-Rahman, *A Bibliography of the Sudan, 1938-1958*. Oxford, Oxford University Press, 1962, X + 171 p.

EL NASRI Abd al-Rahman, *Guide to Sudan Notes and Records, Vol. 1-55, 1918-1974*. Khartoum, University of Khartoum Library, 1980, 139 p.

EL-SINGABY Talaat, *La République démocratique du Soudan : bilan des recherches en France et en R. F. A, bibliographie sélective 1900-1986*. Aix-en-Provence, IREMAM, 1987, 139 p.

ESPOSITO John L. (éd.), *The Oxford Encyclopedia of the Modern Islamic World*. Oxford, Oxford University Press, 1995, 4 vol.

FORBES Lesley E., “The Sudan Archive, Durham, as a Source for the Study of Modernization in the Sudan”, in DALY Martin W. (éd.), *Modernization in the Sudan*. New York, Lilian Barber Press, 1985, p. 161-170.

GĀSIM ‘Awn al-Sharīf, *Qāmūs al-Lahja al-‘Āmiyya fī al-Sūdān*. Khartoum, Al-Dār al- Sūdāniyya li-l-Kutub, 2002, 1080 p.

GOLDSCHMIDT Arthur, *Biographical Dictionary of Modern Egypt*. Le Caire, American University in Cairo Press, 2000, X + 299 p.

HILL Richard L., *A Biographical Dictionary of the Sudan*. Londres, F. Cass, 1967 (1951'), XVI + 409 p.

Institute of Education, University of London, "Education & Developing Countries: Bibliography of PhD Theses (1927-2002)", bibliographie compilée par Clare Bentall et Kaori Okumoto, 2005 [en ligne] <http://edc75y.ioe.ac.uk/resourcesphdlist.htm> (18 décembre 2011)

MUḤAMMAD ʿĀdil Aḥmad Ibrāhīm (dir.), *Al-Wathāʾiq al-Miṣriyya ʿan al-Sūdān (al-Sūdān), 12 fibrāyir 1841 – 12 fibrāyir 1953*. Khartoum et Londres, Maktabat al-Sharīf al-Akādīmiyya, 2007², 574 p.

NUR Qasim Osman, *Sources of Sudanese Studies in Sudanese Journals and Periodicals, 1931-1967*. Khartoum, 1970.

NUR Qasim Osman, *Sudan Bibliography of Bibliographies*. Khartoum, Economic and Social Research Council, National Council for Research, 1982, 46 p.

PORTER Andrew N. (éd.), *Bibliography of Imperial, Colonial, and Commonwealth History since 1600*. Oxford, Oxford University Press, 2002, XX + 1060 p.

SANDERSON George N., "The Modern Sudan, 1820-1956: The Present Position of Historical Studies", *Journal of African History*, Vol. 4(3), 1963, p. 435-461.

SANDERSON George N., "Sudan Notes and Records as a Vehicle of Research on the Sudan", *Sudan Notes and Records*, Vol. 45, 1964, p. 164-172.

SANDERSON Lilian P., "A Survey on Material Available for the Study of Educational Development in the Modern Sudan, 1900-1963", *Sudan Notes and Records*, Vol. 44, 1963, p. 69-81.

SHARKEY Heather, "Beyond the Sudan Archive: A Guide to Doing Research on the Sudan in Durham", *Sudan Studies*, Vol. 13, 1993, p. 10-19.

SHARKEY Heather, "Tabaqat of the Twentieth-Century Sudan: Arabic Biographical Dictionaries as a Source for Colonial History, 1898-1956", *Sudanic Africa*, Vol. 6, 1995, p. 17-34.

Sudan Government Central Archives, *Dār al-Wathāʾiq al-Markaziyya: Kutayb Taʾrīfī*. Khartoum, Dār al-Wathāʾiq al-Markaziyya, 1980, 15 p.

TVEDT Terje, *An Annotated Bibliography on the Southern Sudan, 1850-2000*. Bergen, University of Bergen, 2000, 2 vol.

Collections archivistiques

Sudan Archive, Durham (SAD)

Barter G. H.	SAD 448/13			
Beasley I. M.	SAD 657/7	SAD 658/5	SAD 658/6	
Bright J. A.	SAD 727/2			
Cox C. W. M.	SAD 663/1 SAD 666/11	SAD 665/1 SAD 666/13	SAD 665/2 SAD 673/7	SAD 666/5 SAD 811/9
Gray R. W. & O. A.	SAD 859/7			
Haywood J. A.	SAD 11/11 SAD 638/6	SAD 638/3 SAD 638/10	SAD 638/4 SAD 639/2	SAD 638/5
Henderson K. D. D.	SAD 534/16			
Hodgkin R. A.	SAD 904/4	SAD 904/12		
Holt P. M.	SAD 905/3	SAD 905/4		
Robertson J. W.	SAD 517/6			
Sanderson L. M. P.	SAD 739/1 SAD 739/5	SAD 739/2 SAD 739/6	SAD 739/3 SAD 751/2	SAD 739/4
Stevenson R. C.	SAD 795/2			
Udal N. R.	SAD 780/6	SAD 780/7		
Williams C. W.	SAD 959/7	SAD 959/9		
Wingate F. R.	SAD 275/2			

Matériel non classé SAD 422/7

Matériel non catalogué

Summary Lists	K. D. D. Henderson	G//S 890	Box 2 No. 8
	G. F. Thomas	G//S 1045	Box 2 No. 7
	Archdeacon G. Martin & Bishop Ll. Gwynne	G//S 1044	Box 6 No. 4

National Archives, Londres (NA)

British Council	BW 90/58
Colonial Office	CO 536/194 CO 847/3
Foreign Office	FO 141/1200

National Records Office, Khartoum (NRO)

<i>Al-Tarbiya wa-l-Ta'lim</i>	(3)/1/72/269
CIVSEC	1/17/1 1/36/3

Khartoum Comboni Provincial Archive, Khartoum Nord (KCPA)

Box 39	South Sudan Province 3
Box 89/6	Mayen, Bussere, Wau 1950-56
Box 111/2	The Catholic Church in the Sudan: Essays of History

Archives Nationales d'Outre-Mer, Aix-en-Provence (ANOM)

BIB AOM	20850
---------	-------

Entretiens personnels

AL-AMIN Uthman Ahmad, entretien au NCCER (Bakht er Ruda), 7 janvier 2009.

AL-MILEIK Nafisa Abu Bakr, entretien à Mulāzimīn (Omdurman), 4 janvier 2009.

EL ABDIN Abd El Mutaal Z., entretien à l'Université de Khartoum, 30 décembre 2008.

EL TAYEB Abdul Ghani Fateh El Rahman, entretien à Fītiḥāb (Omdurman), 30 décembre 2008.

KHALID Mohamed Noor Osman, entretien à Mawrada (Omdurman), 15 janvier 2009.

YACOUB Kawkab Abdel Bagi, entretien à Mulāzimīn (Omdurman), 25 décembre 2008.

Sources primaires publiées

ABBAS Mekki, *The Sudan Question: The Dispute over the Anglo-Egyptian Condominium, 1884-1951*. Londres, Faber & Faber, 1952, XIX + 201 p.

‘ĀBIDĪN ‘Abd al-Majīd, *Ta’rīkh al-Thaqāfa al-‘Arabiyya fī al-Sūdān mundhu Nash’atihā ilā al-‘Aṣr al-Ḥadīth: al-Dīn, al-Ītimā’, al-Adab*. Le Caire, Maktabat al-Khānjī, 1953, 368 p.

ALI TAHA Abdel Rahman, “Economic and Political Aspects of Education in the Sudan”, in BIGELOW Karl W. (éd.), *Cultural Groups and Human Relations: Twelve Lectures Before the Conference on Educational Problems of Special Cultural Groups Held at Teachers College, Columbia University, August 18 to September 7, 1949*. Freeport, Books for Libraries Press, 1951, p. 127-139.

‘ALĪ ṬAHA ‘Abd al-Raḥman, *Al-Sūdān li-l-Sūdāniyyīn*. Omdurman, 1955, 159 p. Réédité par ‘ALĪ ṬAHA Fadwa ‘Abd al-Raḥman. Khartoum, Dār Jāmi‘at al-Kharṭūm, 1992, 228 p.

ALLEN Bernard M., *Gordon and the Sudan*. Londres, Macmillan, 1931, XII + 485 p.

AL-NADĪM ‘Abdallāh, *Al-A’dād al-Kāmila li-Majallat al-Ustādh*. Le Caire, Dār Kutubkhāna, 1985, 2 vol.

AL-MAHDĪ Mandūr, *Marja’ al-Mudarris li-Kitāb Ta’rīkh al-Sūdān, min Aqdam al-‘Uṣūr ilā Qiyām al-Aḥzāb li-l-Ṣaff al-Thālith al-Marḥala al-Mutawassiṭa*. Khartoum, Dār al-Nashr al-Tarbawī, 1979 (1953¹), 253 p. [manuel destiné à la 4^e année intermédiaire jusqu’en 1979 puis à la 3^e année intermédiaire]

An Egyptian Publicist, “Egypt’s Claim to the Sudan”, *Current History*, Vol. 21(5), 1925, p. 721-727.

ARBAB Sayed Ziada Osman, “The Sudan in History: Inaugural Address”, *Sudan Notes and Records*, Vol. 40, 1959, p. 5-7.

ARKELL Anthony J., *An Outline History of the Sudan*. Khartoum, Information Office, Civil Secretary’s Office, 1945.

ARKELL Anthony J., *A History of the Sudan: From the Earliest Times to 1821*. Westport (Conn.), Greenwood Press, 1961 (1955¹), XVIII + 252 p.

ATEM M. A., “Why the Southern Students Leave Schools”, *Voice of Southern Sudan*, Vol. 2(2), 1964, p. 6-9.

AWAD Mohamed, “Egypt, Great Britain, and the Sudan: An Egyptian View”, *Middle East Journal*, Vol. 1, 1947, p. 281-291.

BADRĪ Bābikr, *Ta’rīkh Ḥayātī*. S.l., Maṭba‘at Miṣr, 1959-1961, 3 vol.

BAKER Samuel W., *The Albert N’Yanza: Great Basin of the Nile and Explorations of the Nile Sources*. S.l., Macmillan & Co., 1866, 2 vol.

BARONI Agostino, *The Catholic Church in the Sudan*. S.l., s.n., 1959, 8 p., Box 111/2, KCPA.

BATTEN Thomas R., *Tropical Africa in World History*. Oxford, Oxford University Press, 1939-1940, 4 vol.

BATTEN Thomas R., “The Textbook and the Teacher”, *Oversea Education*, Vol. 25(2), 1953, p. 62-63.

BEASLEY Ina, *Before the Wind Changed: People, Places and Education in the Sudan*. Oxford, Oxford University Press, 1992, XXIV + 483 p.

BEATON A. C., K. D. D. HENDERSON et T. R. H. OWEN, *Sudan Verses*. Londres, Chancery Books, 1963, 67 p.

BEDRI Ibrahim, "Notes on Dinka Religious Beliefs in their Hereditary Chiefs and Rainmakers", *Sudan Notes and Records*, Vol. 22(1), 1939, p. 125-132.

BEDRI Yousef Babikr, *The Memoirs of Babikr Bedri*. Traduit de l'arabe par Yousef Bedri et George Scott, avec une introduction de P. M. Holt. Oxford, Oxford University Press, 1969, XXII + 250 p. (vol. 1) et Londres, Ithaca Press, 1980, 379 p. (vol. 2).

Board of Education, *Report on the Teaching of History*. Educational Pamphlets, No. 37. Londres, His Majesty's Stationery Office, 1923 (réimprimé en 1929), 70 p.

Board of Education, Consultative Committee on Secondary Education, *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools*. Londres, His Majesty's Stationery Office, 1938, XXXVIII + 477 p. [en ligne]
<http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/index.html> (29 octobre 2011)

Board of Education, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools. Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council appointed by the President of the Board of Education in 1941*. Londres, His Majesty's Stationary Office, 1943, IX + 152 p. [en ligne]
<http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/> (4 octobre 2011)

BRACKETT D. G. et M. WRONG, "Some Notes on History and Geography Text-Books Used in Africa", *Journal of the International African Institute*, Vol. 7(2), 1934, p. 199-212.

BUDGE Ernest Alfred W., *The Egyptian Sudan: Its History and Monuments*. Londres, Darf, 1986 (1907¹), 2 vol.

BURSTON Wyndham H., "Explanation in History and the Teaching of History", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 2(2), 1954, p. 112-121.

CHENEY Lionel J., "New Books: *The Teaching of History*", *The Journal of Education*, Vol. 83(979), 1951, p. 100-102.

CHIROL Valentine, *Indian Unrest*. Londres, Macmillan & Co., 1910, XVI + 371 p. [en ligne]
http://ia600600.us.archive.org/22/items/IndianUnrest_457/IndianUnrest.pdf (13 décembre 2011)

Colonial Office, Advisory Committee on Native Education in British Tropical Africa, *Education Policy in British Tropical Africa*. Cmd. 2374. Londres, His Majesty's Stationary Office, 1925, CO 536/194/3, NA.

Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies, *Memorandum on the Education of African Communities*. Colonial No. 103. Londres, His Majesty's Stationary Office, 1935, CO 847/3/15, NA.

Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies, *Mass Education in African Society*. Colonial No. 186. Londres, His Majesty's Stationary Office, 1943, BW 90/58, NA.

"Community Development", *Corona: The Journal of His Majesty's Colonial Service*, Vol. 1(2), 1949, p. 3-5.

COOK Henry C., *The Play Way: An Essay in Educational Method*. Londres, Heinemann, 1917, XVI + 366 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/cu31924102032467#page/n0/mode/2up> (31 octobre 2011)

CRABITÈS Pierre, *The Winning of the Sudan*. Londres, Routledge, 1934, VII + 280 p. [en ligne] <https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2492/1/The%20Winning%20of%20the%20Sudan.pdf> (27 août 2010)

CREECH-JONES Arthur, "Foreword by the Secretary of State", *Corona: The Journal of His Majesty's Colonial Service*, Vol. 1(1), 1949(a), p. 3-5.

CREECH-JONES Arthur, "Foreword to the Mass Education Bulletin", *Mass Education Bulletin*, Vol. 1(1), 1949(b), p. 1-3.

CROWFOOT John W., *Some Lacunae in the Anthropology of the Anglo-Egyptian Sudan: A Paper Read before the British Association in August 1907 by J. W. Crowfoot*. Khartoum, Sudan Printing Press, n.d. [1907].

CURRIE James, "The Educational Experiment in the Anglo-Egyptian Sudan, 1900-1993. Part I", *Journal of the Royal African Society*, Vol. 33(133), 1934, p. 361-371.

CURRIE James, "The Educational Experiment in the Anglo-Egyptian Sudan, 1900-1993. Part II", *Journal of the Royal African Society*, Vol. 34(134), 1935, p. 41-59.

DAVIES Reginald, "Some Arab Games and Puzzles", *Sudan Notes and Records*, Vol. 8, 1925, p. 137-152.

Department of the Interior, Bureau of Education, *Education in Parts of the British Empire*. Bulletin No. 49. Washington, Government Printing Office, 1919, 104 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/educationinparts00unituoft#page/n1/mode/2up> (27 octobre 2011)

DUNCAN John Spenser R., *The Sudan: A Record of Achievement*. Edinburgh, William Blackwood and Sons, 1952, XII + 284 p. [en ligne] https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2496/1/413_Duncan%20%28The%20Sudan%20a%20Record%20of%20Achievement%29.pdf (27 août 2010)

"Editorial", *Oversea Education*, Vol. 28(3), 1956, p. 97-98.

"Educating the African: Use of Mass Methods", extrait de *The Times Educational Supplement*, 22 mai 1948, BW 90/58, NA.

Education Department, *Annual Reports*. Khartoum, McCorquodale, 1928-1938, 1946-1949, 1955-1957.

EL-MAHDI Mandour, *A Short History of the Sudan*. Oxford, Oxford University Press, 1965, V + 154 p.

ESIGIE A. E. O., "A School History Society", *Oversea Education*, Vol. 30(3), 1958, p. 122-124.

EVANS-PRITCHARD Edward E., "The Mberidi (Shilluk Group) and Mbegumba (Basiri Group) of the Bahr al-Ghazal", *Sudan Notes and Records*, Vol. 14, 1931, p. 15-148.

EVANS-PRITCHARD Edward E., "The Nuer: Tribe and Clan", *Sudan Notes and Records*, Vol. 16, 1933, p. 1-53.

EVANS-PRITCHARD Edward E., *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*. Préface de C. G. Seligman. Oxford, Clarendon Press, 1937, XXV + 558 p.

EVANS-PRITCHARD Edward E., *The Nuer: A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic people*. Oxford, Clarendon Press, 1940, XII + 271 p.

EVANS-PRITCHARD Edward E., *Nuer Religion*. Oxford, Clarendon Press, 1956, XII + 335 p.

EVANS-PRITCHARD Edward E., *The Azande: History and Political Institutions*. Oxford, Clarendon Press, 1971, XVIII + 444 p.

FAWZĪ BĀSHĀ Ibrāhīm, *Kitāb al-Sūdān bayna Yaday Ghurdūn wa-Kitshinir*. Le Caire, Idārat Jarīdat al-Mu'ayyad, 1901, 2 vol.

FINDLAY Joseph J., *History and Its Place in Education*. Londres, London University Press, 1923, VIII + 182 p.

FINLAY-JOHNSON Harriet, *The Dramatic Method of Teaching*. Boston, Ginn and Company, 1912, XII + 199 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/dramaticmethodof00finrich#page/n5/mode/2up> (31 octobre 2011)

FŪRAWĪ, "Fī al-Ta'lim : Ba'ḍa Iqtirāḥāt 'Amaliyya", *Al-Fajr*, Vol. 3(4), 16 avril 1937, p. 101-104.

GANNON Edmund J., "Education in the Sudan", *Comparative Education Review*, 1965, Vol. 9(3), p. 323-330.

GEORGE M. F. A., "Education for Self-Government, A Discussion on Discipline in Sudanese Secondary Schools", *The Journal of Education*, Vol. 83, 1951, p. 328-330.

GHOSE Kshetrapal D., *Creative Teaching of History*. Teaching In India Series, No. 17. Londres, Oxford University Press, 1951, X + 254 p.

"Give Us Education", *Al-Fajr*, Vol. 1(22), 16 juin 1935, p. 1065-1066.

GLEICHEN Lord Albert E. W. (éd.), *The Anglo-Egyptian Sudan: A Compendium Prepared by Officers of the Sudan Government*. Londres, Harrison and Sons, 1905, 2 vol.

GRIFFITHS Vincent L., *Character Aims: Some Suggestions on Standards for a Rising Nation*. Good Citizen Series. Londres, Longmans, Green & Co., 1949(a), XII + 50 p.

GRIFFITHS Vincent L., *Character Training: An Explanation of the Principles of Character Training for Parents*. With the Assistance of Abdel Rahman Ali Taha. Londres, Longmans, Green & Co., 1949(b), XIII + 49 p.

GRIFFITHS Vincent L., *Character: Its Psychology. An Introduction*. Londres, Longmans, Green & Co., 1953(a), XIII + 97 p.

GRIFFITHS Vincent L., *An Experiment in Education: An Account of the Attempts to Improve the Lower Stages of Boys' Education in the Moslem Anglo-Egyptian Sudan, 1930-1950*. Londres, Longman, 1953(b), 160 p.

HADFIELD James, "History in an African Secondary School", *Oversea Education*, Vol. 28(3), 1956, p. 122-127.

HANKIN Gerald T., "Better History Text-Books", *The Journal of Education*, Vol. 83(987), 1951, p. 529-530.

HAPPOLD Frederick C., *The Approach to History*. Londres, Christophers, 1928, 102 p.

HAYWOOD John A. et Šālih Muḥammad ŠĀLIḤ, *Qiṣaṣ min al-Māḍī: Majmū'a min al-Qiṣaṣ al-Ta'rīkhiyya li-l-Sana al-Thālitha al-Awwaliyya*. Le Caire, Dār al-Ma'ārif li-l-Tibā'a wa-l-Nashr, 1950, 200 p.

HAYWOOD John A. et Šālih Muḥammad ŠĀLIḤ, *Min Ta'rīkh al-Sūdān li-l-Sana al-Rābi'a al-Awwaliyya*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1958 (1949¹), 214 p.

HENDERSON Kenneth David D., *Survey of the Anglo-Egyptian Sudan, 1898-1944*. Londres, Longmans, Green & Co., 1946, 59 p.

HENDERSON Kenneth David D., *The Making of the Modern Sudan: The Life and Letters of Sir Douglas Newbold, K. B. E.* Londres, Faber & Faber, 1953, XLII + 601 p.

HILL C. Peter, *Suggestions on the Teaching of History*. Paris, UNESCO, 1953, 117 p. [en ligne] <http://sovereignty.net/p/gov/Toward%20World%20Understanding%209.pdf> (18 octobre 2011)

HODGKIN Robin A., "Literacy Experiment in the Sudan," *Corona: The Journal of His Majesty's Colonial Service*, Vol. 1(2), 1949, p. 13-15.

HODGKIN Robin A., *Education and Change: A Book Mainly for Those Who Work in Countries Where Education is Part of a Process of Rapid Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 1957, 150 p.

HOLT Peter M., *Europe and Great Britain, 1867-1918: A Textbook for Secondary Schools in the Sudan*. S.I., s.n., 1945, IV + 77 p.

HOLT Peter M., *Qiṣaṣ al-Umam Qadīman wa-Ḥadīthan*. Khartoum, Al-Maṭba'a al-Ḥukūmiyya bi-l-Kharṭūm, 1968 (6^e éd.) (1949¹), 144 p.

HUDDLESTON Hubert, "The Future of the Sudan: Memorandum by the Governor-General", 12 septembre 1945, in SALIH Mahmoud S. O. (éd.), *The British Documents on the Sudan, 1940-1956*. Omdurman, Abdel Karim Mirghani Cultural Center, 2002(a), Vol. 2, p. 16-19.

HUDDLESTON Hubert, "Financial Aid for the Sudan: Memorandum by the Governor-General", 24 septembre 1945, in SALIH Mahmoud S. O. (éd.), *The British Documents on the Sudan, 1940-1956*. Omdurman, Abdel Karim Mirghani Cultural Center, 2002(b), Vol. 2, p. 20-21.

HUNTER Neil B., *A First Course in Geography and History for African Schools. Part I: The District, the Province, the Sudan*. Oxford, Oxford University Press, 1931(a), 69 p.

HUNTER Neil B., *A First Course in Geography and History for African schools. Part II: Africa, the World, the Empire*. Oxford, Oxford University Press, 1931(b), 128 p.

IKIN Rutherford G., *A Pageant of World History: An Outline of the History of the World*. Londres, 1928 (1940²), 270 p.

Institute of Education, *Bakht er Ruda, 1934-1944*. Khartoum, McCorquodale, 1944, 16 p.

Institute of Education, *Bakht er Ruda: Twenty Years Old*. Khartoum, Publication Bureau, 1954, 22 p.

JACKSON Henry C., *Tooth of Fire: Being Some Account of the Ancient Kingdom of Sennâr*. Oxford, Blackwell, 1912, VII + 106 p.

JACKSON Henry C., "The Nuer of the Upper Nile Province", *Sudan Notes and Records*, Vol. 6, 1923, p. 59-107.

JACKSON Henry C., *Osman Digna*. Londres, Methuen & Co., 1926, XXIV + 232 p.

JACKSON Henry C., *Sudan Days and Ways*. Londres, Macmillan, 1954, XVI + 261 p.

JACKSON Henry C., *Behind the Modern Sudan*. Préface de Sir Harold MacMichael. Londres, Macmillan, 1955, XV + 226 p.

JOHNSON Richard A., "Teaching of American History in Great Britain", *The American Historical Review*, Vol. 50(1), 1944, p. 73-81.

JONES Thomas J., *Education in East Africa: A Study of East, Central and South Africa by the Second African Education Commission under the auspices of the Phelps-Stokes Fund in cooperation with the International Education Board*. New York, s.n., 1925, XXVIII + 416 p.

KĀMIL BĀSHĀ Muṣṭafā, *Al-Mas'ala al-Sharqiyya*. Partie I, 2^e édition. Le Caire, Maṭba'at al-Liwā', 1909, 301 p. [en ligne]

<http://www.archive.org/stream/mustafakamilbash07mustuoft#page/n835/mode/2up> (2 août 2010)

KEATINGE Maurice W., *Suggestion in Education*. Londres, Adam and Charles Black, 1907, VIII + 202 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/cu31924031759909#page/n5/mode/2up> (31 octobre 2011)

KEATINGE Maurice W., *Studies in the Teaching of History*. Londres, Adam & Charles Black, 1910, VIII + 232 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/cu31924027812209#page/n5/mode/2up> (31 octobre 2011)

KILPATRICK William H., "The Project Method," *Teachers College Record*, Vol. 19, 1918, p. 319–335.

LAMPEN G. D., "The Baggara Tribes of Darfur", *Sudan Notes and Records*, Vol. 16, 1933, p. 97-118.

LANGLEY Michael, *No Woman's Country: Travels in the Anglo-Egyptian Sudan*. Londres, Jarrolds, 1951, 221 p.

LEJEAN Guillaume M., "Voyage au Taka (Haute Nubie) : 1864", *Le Tour du monde*, Vol. 11, 1865, p. 97-160. [en ligne]

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k84635w/f1.image.r=Voyage+au+Taka+.langFR>

(23 novembre 2011)

"Let's Speak the Truth': A Reply to the So-Called Prominent Southerners", *Voice of Southern Sudan*, Vol. 2(2), 1964, p. 23-29.

LIENHARDT Gofdrey, "Some Notions of Witchcraft among the Dinka", *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 21(4), 1951, p. 303-318.

LUGARD Frederick D., *The Dual Mandate in British Tropical Africa*. Londres, F. Cass, 1965 (1922'), XIX + 643 p.

MACMICHAEL Harold A., *The Tribes of Northern and Central Kordofan*. Londres, F. Cass, 1967 (1912¹), XV + 259 p. [en ligne]
https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2513/1/919_MacMichael%28The%20Tribes%20of%20Northern%20and%20Central.pdf (27 août 2010)

MACMICHAEL Harold A., *A History of the Arabs in the Sudan*. Londres, F. Cass, 1967 (1922¹), 2 vol.

MACMICHAEL Harold A., *The Anglo-Egyptian Sudan*. Londres, Faber & Faber, 1934, 288 p.

MACMICHAEL Harold A., *The Sudan*. Londres, Ernest Benn, 1954, 255 p.

Madāris al-Aḥfād. S.l., s.n., n.d., 97 p.

MAḤJŪB Muḥammad Aḥmad, “Fī al-Ta‘līm”, *Al-Fajr*, Vol. 1(11), 1^{er} novembre 1934, p. 471-477.

MALINOWSKI Bronislaw, “The Pan-African Problem of Culture Contact”, *American Journal of Sociology*, Vol. 48(6), 1943, p. 649-665.

MATTHEWS Roderic D. et Matta AKRAWI, *Education in Arab Countries of the Near East*. Washington, American Council on Education, 1949, 584 p. [en ligne]
<http://www.archive.org/stream/educationinarabc009845mbp#page/n7/mode/2up> (27 octobre 2011)

Ministry of Education, *Proposals for the Expansion and Improvement of the Educational System in the Southern Provinces, 1951-56*. Khartoum, McCorquodale & Co., 1950, 74 p.

Ministry of Education, *Proposals for the Expansion and Improvement of the Educational System in the Northern Provinces, 1949-1956*. Khartoum, Sudan Survey Department, 1951(a), 56 p.

Ministry of Education, Sudan, *Handbook to Elementary Education for Boys' Schools and Boys' Clubs in the Sudan*. Londres, Longmans, Green & Co., 1951(b), 210 p.

MURRAY A. Victor, *The School in the Bush: A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa*. Londres, Longmans & Co., 1929, XX + 413 p.

MUSGROVE F., “History Teaching in African Secondary Schools”, *Oversea Education*, Vol. 23(1), 1951, p. 189-192.

MUSGROVE F., “History Teaching in the Junior Secondary School”, *Oversea Education*, Vol. 24(4), 1953, p. 20-25.

NADEL Siegfried F., *The Nuba: An Anthropological Study of the Hill Tribes in Kordofan*. Londres, Oxford University Press, 1947, XIV + 527 p.

NALDER Leonard F., *A Tribal Survey of Mongalla Province*. Londres, Oxford University Press, 1937, VIII + 232 p. [en ligne]
https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2516/1/1022_nalder%28A%20Tribal%20Survey%20of%20Mongalla%20Province%29.pdf (27 août 2010)

Naval Staff Intelligence Division, *A Handbook of the Anglo-Egyptian Sudan*. Londres, His Majesty's Stationery Office, 1922, 776 p.

NEUFELD Charles, *A Prisoner of the Khaleefa: Twelve Years of Captivity at Omdurman*. Traduit de l'allemand. Londres, Chapman and Hall, 1899, XIV + 365 p.

“News – Comments: O.A.U. to Examine Southern Sudan's Question”, *Voice of Southern Sudan*, Vol. 2(2), 1964, p. 9.

“Notes: Mass Education – Anglo-Egyptian Sudan”, *Oversea Education*, Vol. 17(4), 1946, p. 369-373.

“Notes: Mass Education – Sudan”, *Oversea Education*, Vol. 19(1), 1947, p. 600-601.

“Notes: Southern Sudan Publications Bureau”, *Oversea Education*, Vol. 22(3), 1951, p. 123-124.

“Notes: Women’s Clubs in the Sudan”, *Oversea Education*, Vol. 26(1), 1954, p. 35-36.

Nuffield Foundation & Colonial Office, *African Education: A Study of Educational Policy and Practice in British Tropical Africa*. Oxford, Oxford University Press, 1953, XII + 187 p. [en ligne]
<http://www.archive.org/stream/africaneducation013111mbp#page/n3/mode/2up> (21 octobre 2011)

ODUHO Joseph et William DENG, *The Problem of the Southern Sudan*. Londres, Oxford University Press for the Institute of Race Relations, 1963, 60 p.

OHRWALDER Joseph, *Aufstand und Reich des Mahdi im Sudan und meine zehnjährige Gefangenschaft dortselbst*. Innsbruck, H. Schwick, 1892(a), VIII + 320 p. [en ligne]
<http://www.literature.at/viewer.alo?viewmode=fullscreen&objid=14860> (24 novembre 2011)
Traduit en anglais par F. R. Wingate sous le titre *Ten Years’ Captivity in the Mahdi’s Camp*. Londres, Sampson Low, Marston & Co., 1892(b), XIII + 460 p.

“Our contributors”, *Oversea Education*, Vol. 30(3), 1958, p. 125.

PAUL Andrew, *A History of the Beja Tribes of the Sudan*. Cambridge, Cambridge University Press, 1954, VII + 163 p.

PIAGET Jean, *Le développement de la notion de temps chez l’enfant*. Paris, PUF, 1946, VII + 298 p.

PILLANS James, *The Rationale of School Discipline as Exemplified in the High School of Edinburgh*. Edimbourg, MacLachlan & Stewart, 1852, 258 p.

REID John A., “Some Notes on the Tribes of the White Nile Province”, *Sudan Notes and Records*, Vol. 13, 1930, p. 149-209.

“Reviews: *A History for Nigerian Schools*”, *Oversea Education*, Vol. 25(4), 1954, p. 172-174.

“Reviews: *An Experiment in Education*”, *Oversea Education*, Vol. 25(3), 1953, p. 127.

“Reviews: *Character aims (...) Character Training*”, *Oversea Education*, Vol. 21(2), 1950, p. 1040.

“Reviews: *The Teaching of History*”, *Oversea Education*, Vol. 27(3), 1955, p. 131.

“Reviews and Notices: *Précis Practice for Oversea Students*”, *Oversea Education*, Vol. 22(4), 1951, p. 173.

ROBERTSON James W. Sir, *Transition in Africa from Direct Rule to Independence: A Memoir*. Londres, C. Hurst, 1974, XIV + 272 p.

ROBERTSON James W. Sir, *The Last of the Proconsuls: Letters from Sir James Robertson KT, GCMG, GCVO, KBE, Order of the Nile (4th class), K St J, Civil Secretary of the Sudan 1945-1953, Governor-General of Nigeria 1955-1960*. Edité par Graham F. Thomas. Londres, Radcliffe Press, 1994, XVI + 144 p.

RODGER George, *Le village des Noubas*. Paris, Phaidon, 1999 (1955¹), VIII + 112 p.

RÜPPELL Eduard, *Reisen in Nubien, Kordofan und dem petraeischen Arabien vorzüglich in geographisch-statistischer Hinsicht*. Frankfurt am Main, Friedrich Wilmans, 1829, XXVI + 388 p.

SANTI Paul et Richard HILL, *The Europeans in the Sudan 1834-1878: Some Manuscripts, Mostly Unpublished, Written by Traders, Christian Missionaries, Officials and Others*. Oxford, Clarendon Press, 1980, 250 p.

SCHWEINFURTH George, "Au cœur de l'Afrique. Trois ans de voyages et d'aventures dans les régions inexplorées de l'Afrique centrale : 1868-1871", *Le Tour du monde*, Vol. 27, 1874, p. 273-368. [en ligne] <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k344010/f276> (23 novembre 2011)

SCOTT George C., "Note on Education in the Northern Sudan", mai 1932, in BESHIR Mohamed Omer, *Educational Development in the Sudan 1898-1956*. Oxford, Clarendon Press, 1969, p. 219-236.

SCOTT George C., "Intelligence Testing in the Sudan", *Sudan Notes and Records*, Vol. 29, 1948, p. 107-119.

SCOTT George C., "Measuring Sudanese Intelligence", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 20, 1950, p. 43-54.

SELIGMAN Charles G. et Brenda Z. SELIGMAN, "The Kababish, a Sudan Arab Tribe", *Harvard African Studies*, Vol. 2, 1918, p. 105-186.

SELIGMAN Charles G., *Pagan Tribes of the Nilotic Sudan*. Londres, Routledge, 1932, XXIV + 565 p. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/PaganTribesOfTheNiloticSudan#page/n1/mode/2up> (10 novembre 2011)

SHIBEIKA Mekki, *Al-Sūdān fī Qarn, 1819-1919*. Le Caire, Lajnat al-Ta'īf wa-l-Tarjama wa-l-Nashr, 1947, XIII + 352 p.

SHIBEIKA Mekki, *British Policy in the Sudan, 1882-1902*. Londres, Oxford University Press, 1952, 439 p.

SHIBEIKA Mekki, *The Independent Sudan*. New York, Robert Speller, 1959, XIX + 506 p.

Shu'bat al-Ta'rīkh, Ma'had al-Tarbiya Bakht al-Ruḍā, Wizārat al-Tarbiya wa-l-Ta'līm, Jumhūriyyat al-Sūdān, *Min Ta'rīkh al-Sūdān li-l-Ṣaff al-Rābi' al-Ibtidā'ī*. Khartoum, n.d. [1960-1961], 147 p.

Shu'bat al-Ta'rīkh, Ma'had al-Tarbiya Bakht al-Ruḍā, Wizārat al-Tarbiya wa-l-Tawjīh, *Ta'rīkh al-Madaniyyāt al-Islāmiyya li-l-Ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ*. Khartoum, Maktab al-Nashr, 1981 (1958¹), 157 p. [manuel destiné à la 3^e année intermédiaire jusqu'en 1980, puis à la 2^e année intermédiaire]

Shu'bat al-Ta'rīkh bi-Bakht al-Ruḍā, *Naḥnu wa-Ajdādunā: Majmū'a min al-Qiṣaṣ al-Ta'rīkhiyya li-l-Ṣaff al-Thānī Ibtidā'ī*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1970 (1948¹), 211 p.

Shu'bat al-Ta'rīkh bi-Bakht al-Ruḍā, *Ta'rīkh al-Sūdān, min Aqdam al-'Uṣūr ilā Qiyām al-Aḥzāb al-Siyāsiyya li-l-Sana al-Rābi'a al-Wuṣṭā*. Khartoum, Maktab al-Nashr bi-l-Kharṭūm, 1969 (1956¹), 200 p.

SHUKRĪ Muḥammad Fu'ād, *Miṣr wa-l-Siyāda 'alā al-Sūdān, al-Waḍ' al-Ta'rīkhī li-l-Mas'ala*. S.l., Dār al-Fikr al-'Arabī, 1949.

SHUQAYR Na'ūm, *Ta'rīkh al-Sūdān al-Qadīm wa-l-Ḥadīth wa-Jughrāfiyatuhu*. Le Caire, 1903, 3 vol. La partie historique a été éditée par Muḥammad Ibrāhīm ABŪ SALĪM sous le titre *Ta'rīkh al-Sūdān*. Beyrouth, Dār al-Jīl, 1981, 1024 p.

SLATIN PASCHA Rudolf, *Feuer und Schwert im Sudan: meine Kämpfe mit den Derwischen, meine Gefangenschaft und Flucht, 1879-1895*. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1922 (1896¹), 2 vol. [en ligne] <http://www.archive.org/stream/feuerundschwert00slat#page/n7/mode/2up> (24 novembre 2011)

SMITH Rennie, "Education in British Africa. Part IV: Report on Visit to East Africa (Continued)", *Journal of the Royal African Society*, Vol. 31(124), 1932, p. 255-281.

Sudan Government, *Report of a Commission of Inspection on the Gordon Memorial College, Khartoum*. Khartoum, McCorquodale, 1929, 47 p.

Sudan Government, *The Sudan: A Record of Progress, 1898-1947*. S.l., s.n., 1947, 88 p.

Sudan Government, *Sudan Almanac*. Khartoum, McCorquodale & Co., 1949-1959.

Sudan Government & Advisory Council for the Northern Sudan, "The Government Plan for Educational Development in the Northern Sudan for the Next Ten Years", in *Proceedings of the Fifth Session Held at the Palace, Khartoum from 17th to 21st April, 1946*. Khartoum, McCorquodale & Co., 1946, p. 22-56.

Sudan Government Education Department, *Code of Regulations for Primary Schools and Syllabus of the Primary Course of Study*. Khartoum, McCorquodale & Co., n.d. [1928], 42 p.

Sudan Government Education Department, *Class Management or How to Add Many Hours to the Time-Table without Working Any Longer Yourself*. Khartoum, McCorquodale, 1943, 9 p.

The Gordon Memorial College at Khartoum, *Report and Accounts*. Londres, 1904-1956.

THEOBALD Alan B., *The Mahdīya: A History of the Anglo-Egyptian Sudan, 1881-1899*. Londres, Longmans, 1962 (1951¹), X + 273 p.

The Republic of the Sudan, *Report of the International Commission on Secondary Education in the Sudan, appointed by the Sudan Government, February 1955*. Khartoum, Publications Bureau, 1957(a), 149 p.

The Republic of the Sudan, *This is Our Way to Build a Strong Nation: Education*. Khartoum, Information Centre of the Ministry of Social Affairs, 1957(b), 16 p.

TOTHILL John D., *Agriculture in the Sudan*. Londres, Oxford University Press, 1948, XVIII + 974 p. [en ligne] https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2542/1/1593_Tohtil%28Agriculture%20in%20the%20Sudan%29.pdf (29 novembre 2011)

TREAGUST David, *A Short History of the Sudan*. Unity High School. Khartoum, Zahra Printing House, n.d. [env. 1993], 92 p.

TUCKER A. Winifred et Charles S. MYERS, "A Contribution to the Anthropology of the Sudan", *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, Vol. 40, 1910, p. 141-163.

UNESCO, "Newsletter to Former Participants in Unesco Seminars on Education for International Understanding", 20 juin 1951, 26 p. [en ligne]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001787/178772eb.pdf> (18 octobre 2011)

UNESCO, "International Educational Seminar on the Teaching of History as a Means of Developing International Understanding: The Follow-Up of the Brussels Seminar", 6 août 1951, 3 p. [en ligne]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155703eb.pdf> (18 octobre 2011)

Wadi Seidna School Prospectus 1950. Khartoum, Publications Bureau, 1950, 17 p.

WARD William E. F., *British History for Oversea Students*. Londres, Longmans, Green & Co., 1934, XI + 336 p.

WATERSTON David, "Report upon the Physical Characters of Nilotic Negroid Tribes", in BALFOUR Andrew, *Third Report of the Wellcome Research Laboratories at the Gordon Memorial College, Khartoum*. Khartoum, Department of Education, Sudan Government, 1908, p. 325-376.
[en ligne] <http://www.archive.org/stream/reportofwellcome31908wellc#page/n5/mode/2up>
(10 novembre 2011)

WELLS Herbert G., *The Outline of History: Being a Plain History of Life and Mankind*. Londres, Newnes, 1919-1920, 2 vol.

WERNE Ferdinand, *Feldzug von Sennaar nach Taka, Basa und Beni-Amer*. Stuttgart, J. von Müller, 1851, 272 p.

WIESCHHOFF Heinz A., "Education in the Anglo-Egyptian Sudan and British East Africa", *The Journal of Negro Education*, Vol. 15(3), 1946, p. 382-395.

WILLS Alfred J., "History in the African Primary School, Northern Rhodesia", *Oversea Education*, Vol. 30(3), 1958, p. 126-133.

WINGATE Francis R., *Mahdiism and the Egyptian Sudan: Being an Account of the Rise and Progress of Mahdiism, and of Subsequent Events in the Sudan to the Present Time*. Londres, F. Cass, 1968 (1891¹), XI + 617 p.

WINGATE Francis R., "Sir James Currie's Life and Work", *East Africa and Rhodesia*, Vol. 13 (New Series), No. 653, 25 mars 1937, p. 894-895, 897, SAD 111/17.

WINTER R. K., "Education in the Sudan", in HAMILTON John Almeric de Courcy (éd.), *The Anglo-Egyptian Sudan From Within*. Londres, Faber & Faber, 1935, p. 341-357.

Wizārat al-Tarbiya wa-l-Ta'lim, *Subul Kisb al-'Aysh fī al-Sūdān: Mabādī Jughrāfiyat al-Sūdān li-l-Madāris al-Awwaliyya*. Khartoum, Maktab al-Nashr, 1969 (1941¹), 336 p.

ZEVIN Benjamin D. (éd.), *Nothing to Fear: The Selected Addresses of Franklin Delano Roosevelt, 1932-1945*. Londres, Hodder & Stoughton, 1947, XXI + 470 p.

Sources secondaires

Soudan : histoire générale

HOLT Peter M. et Martin W. DALY, *A History of the Sudan from the Coming of Islam to the Present Day*. Londres, Longman, 2000 (1961¹), XIV + 222 p.

MAZRUI Ali, “The Multiple Marginality of the Sudan”, in HASAN Yusuf F., *Sudan in Africa*. Khartoum, Khartoum University Press, 1971, p. 240-255.

SAID Beshir Mohammed, *The Sudan: Crossroads of Africa*. Londres, The Bodley Head, 1965, 238 p.

Soudan : histoire pré-contemporaine (pré-Turkiyya)

FOGEL Frédéric, “Des Nubies, des Nubiens : traditions scientifiques et locales de l’identité”, *Egypte / Monde arabe*, 1^{ère} série, No. 24, 1995, p. 75-86. <http://ema.revues.org/index634.html> (10 mars 2010)

HOLT Peter M. *The Sudan of the Three Niles: The Funj Chronicle 910-1288 / 1504-1871*. Leiden, Brill, 1999, XX + 208 p.

O’FAHEY Rex S., *The Darfur Sultanate: A History*. Londres, C. Hurst, 2008, XIX + 357 p.

SPAULDING Jay, *The Heroic Age in Sinnār*. East Lansing, Michigan State University, 1985, XX + 629 p.

SPAULDING Jay et Muhammad Ibrahim ABU SALIM, *Public Documents from Sinnār*. East Lansing, Michigan State University, 1989, XVI + 426 p.

Soudan : histoire contemporaine

AL-GADDĀL Muḥammad Sa‘īd, *Ta’rīkh al-Sūdān al-Ḥadīth: 1820-1955*. Khartoum, Sharikat al-‘Amal li-l-Ṭibā‘a wa-l-Nashr, 1993, 382 p.

BLEUCHOT Hervé, “Le Soudan au XIX^e siècle”, in LAVERGNE Marc, *Le Soudan contemporain : de l’invasion turco-égyptienne à la rébellion africaine (1821-1989)*. Paris, Karthala CERMOC, 1989(a), p. 115-169.

JOHNSON Douglas H., *Nuer Prophets: A History of Prophecy from the Upper Nile in the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Oxford, Oxford University Press, 1997, 432 p.

KHALID Mansour, *The Government They Deserve: The Role of the Elite in Sudan’s Political Evolution*. Londres, Kegan Paul International, 1990, VIII + 480 p.

MALWAL Bona, *People and Power in Sudan: The Struggle for National Stability*. Londres, Ithaca Press, 1981, V + 277 p.

NIBLOCK Tim, *Class and Power in Sudan: The Dynamics of Sudanese Politics, 1898-1985*. Londres, Macmillan, 1987, XIX + 370 p.

SERI-HERSCH Iris, "La modernité dans l'historiographie du Soudan : usages convenus d'un concept nébuleux ?", article accepté pour publication dans *Cahiers d'Études africaines*, 2012.

TROUTT POWELL Eve M., "From Odyssey to Empire: Mapping Sudan through Egyptian Literature in the mid-19th Century", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 31, 1999, p. 401-427.

TROUTT POWELL Eve M., *A Different Shade of Colonialism: Egypt, Great Britain, and the Mastery of the Sudan*. Berkeley, University of California Press, 2003, XI + 260 p.

TVEDT Terje, *The River Nile in the Age of the British: Political Ecology and the Quest for Economic Power*. Londres, I. B. Tauris, 2004, 456 p.

WARBURG Gabriel R., *Historical Discord in the Nile Valley*. Londres, C. Hurst & Co., 1992, XVIII + 210 p.

WOODWARD Peter, *Sudan, 1898-1989: The Unstable State*. Boulder (Colo.), Lynne Rienner, 1990, XIV + 273 p.

Soudan : Turkiyya

COLLINS Robert O., *Egypt and the Sudan*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1967, VI + 180 p.

DEHÉRAIN Henri, *Le Soudan égyptien sous Mehemet Ali*. Paris, G. Carré et C. Naud, 1898, XII + 384 p.

HERSCH Iris, *Une force impérialiste à travers le filtre des perceptions européennes : le pouvoir turco-égyptien au Soudan*. Mémoire de Master 1. Aix-en-Provence, Université de Provence, Département des études moyen-orientales, 2006, 81 p.

HILL Richard L., *Egypt in the Sudan, 1820-1881*. Middle Eastern Monographs. Londres, Oxford University Press, 1959, XI + 188 p.

IBRAHIM Hassan Ahmed, "The Strategy, Responses and Legacy of the First Imperialist Era in the Sudan, 1820-1885", *The Muslim World*, Vol. 91, 2001, p. 209-227.

MOORE-HARELL Alice, *Gordon and the Sudan: Prologue to the Mahdiyya, 1877-1880*. Londres, F. Cass, 2001, XV + 286 p.

MOWAFI Reda, *Slavery, Slave Trade and Abolition Attempts in Egypt and the Sudan 1820-1882*. Lund Studies in International History, No. 14. Stockholm, Esselte Studium, 1981, 145 p. [en ligne] <https://digitalt.uib.no/bitstream/1956.2/2515/1/1013-mowafi%20%28slavery%20slave%20trade%20and%20abolition%20attempts%20in%20Egypt%20and%20Sudan%29.pdf> (27 août 2010)

WARBURG Gabriel R., "The Turco-Egyptian Sudan: A Recent Historiographical Controversy", *Die Welt des Islams*, Vol. 31, 1991, p. 193-215.

Soudan : Mahdiyya

AL-GADDĀL Muḥammad Saʿīd, *Al-Mahdiyya wa-l-Ḥabasha, Dirāsa fī al-Siyāsa al-Dākhiliyya wa-l-Khārijiyya li-Dawlat al-Mahdiyya, 1881-1898*. Beyrouth, Dār al-Jīl, 1992(a), 200 p.

DECKER David F., “Females and the State in Mahdist Kordofan”, in STIANSEN Endre et Michael KEVANE, *Kordofan Invaded: Peripheral Incorporation and Social Transformation in Islamic Africa*. Leiden, Brill, 1998, p. 86-100.

DEKMEJIAN Richard H. et Margaret J. WYZOMIRSKI, “Charismatic Leadership in Islam: The Mahdi of the Sudan”, *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 14(2), 1972, p. 193-214.

ERLICH Haggai, “From Disastrous Confrontation to Pragmatic Friendship: Ethiopia and Sudan, 1884-1898”, in *Islam and Christianity in the Horn of Africa: Somalia, Ethiopia, Sudan*. Boulder (Colo.), Lynne Rienner, 2010, p. 11-42.

HOLT Peter M., *The Mahdist State in the Sudan 1881-1898: A Study of its Origins, Development and Overthrow*. Oxford, Clarendon Press, 1958, VII + 264 p.

KAPTEIJNS Lidwien, *Mahdist Faith and Sudanic Tradition: The History of the Masālīt Sultanate, 1870-1930*. Londres, KPI, 1985, XVIII + 366 p.

LAYISH Aharon, “The Mahdi’s Legal Methodology as a Mechanism for Adapting the *Sharīʿa* in the Sudan to Political and Social Purposes”, *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, Vol. 91-94, 2000, p. 221-238.

MADELUNG Wilferd, “Al-Mahdī”, in *Encyclopédie de l’Islam*. Leiden, E. J. Brill, 1986, p. 1221-1228.

SANDERSON George N., “Conflict and Co-operation between Ethiopia and the Mahdist State, 1884-1898”, *Sudan Notes and Records*, Vol. 50, 1969, p. 15-40.

SEARCY Kim, “The Sudanese Mahdī’s Attitude on Slavery and Emancipation”, *Islamic Africa*, Vol. 1(1), 2010, p. 63-83.

SERI-HERSCH Iris, “Confronting a Christian Neighbor: Sudanese Representations of Ethiopia in the Early Mahdist Period, 1885-89”, *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 41(2), 2009(a), p. 247-267.

SERI-HERSCH Iris, “‘Transborder’ Exchanges of People, Things and Representations: Revisiting the Conflict between Mahdist Sudan and Christian Ethiopia, 1885-1889”, *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 43(1), 2010(a), p. 1-26.

VOLL John, “The Sudanese Mahdi: Frontier Fundamentalist”, *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 10, 1979, p. 145-166.

YAGI GOGUET Vivianne, *Le Khalifa 'Abdullahi: sa vie et sa politique*. Thèse de Doctorat en Histoire et Civilisation sous la direction de Jacques Frémeaux. Montpellier, Université Montpellier III, 1990, 3 vol.

Soudan : Condominium anglo-égyptien

ABD AL-RAHIM Muddathir, "The Development of British Policy in the Southern Sudan, 1899-1947", *Middle Eastern Studies*, Vol. 2(3), 1966, p. 227-250.

ABD AL-RAHIM Muddathir, *Imperialism and Nationalism in the Sudan: A Study in Constitutional and Political development, 1899-1956*. Oxford, Clarendon Press, 1969, XVIII + 275 p.

ABDIN Hasan, *Early Sudanese Nationalism, 1919-1925*. Khartoum, Khartoum University Press, 1985, IV + 167 p.

ABU HASABU Afaf Abdel Majid, *Factional Conflict in the Sudanese Nationalist Movement, 1918-1948*. Khartoum, Graduate College, University of Khartoum, 1985, 179 p.

ABUSHOUK Ahmed Ibrahim, "The Anglo-Egyptian Sudan: From Collaboration Mechanism to Party Politics, 1898-1956", *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, Vol. 38(2), 2010, p. 207-236.

AL-BAḤĪRĪ Zakī, *Al-Sūdān taḥta al-Ḥukm al-Injlīzī al-Miṣrī: Dirāsa fī 'Alāqāt Wādī al-Nīl 1899-1936*. Le Caire, Maktabat Madbūlī, 2009, 456 p.

AL-ḤĀRDALLŪ Ibrāhīm, *Al-Ribāṭ al-Thaqāfī bayna Miṣr wa-l-Sūdān*. Khartoum, Dār Jāmi'at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 1977, 171 p.

AL-ḤASAN Muṣṭafā Muḥammad, *Rijāl wa-Mawāqif fī al-Ḥaraka al-Waṭaniyya*. S.l., 2001², 140 p.

'ALĪ ṬAHA Fadwa 'Abd al-Raḥman, *Al-Sūdān fī 'Ahd al-Ḥukm al-Thunā'ī, 1899-1956*. Omdurman, Markaz Muḥammad 'Umar Bashīr li-l-Dirāsāt al-Sūdāniyya, Jāmi'at Umm Durmān al-Ahliyya, 1997, 75 p.

ALI TAHA Fadwa A., "The Sudanese Factor in the 1952-1953 Anglo-Egyptian Negotiations", *Middle Eastern Studies*, Vol. 44(4), 2008, p. 603-631.

'ALĪ ṬAHA Fayṣal 'Abd al-Raḥman, *Al-Ḥaraka al-Siyāsiyya al-Sūdāniyya wa-l-Ṣirā' al-Miṣrī al-Bariṭānī bi-Sha'n al-Sūdān, 1936-1953*. Giza, Dār al-Amīn li-l-Ṭibā'a wa-l-Nashr wa-l-Tawzī', 1998, 714 p.

AL-SĀFĪ Maḥāsin 'Abd al-Gādir Ḥājj, *Al-Ḥaraka al-Waṭaniyya fī al-Sūdān: Thawrat 1924*. Khartoum, Maṭba'at Jāmi'at al-Kharṭūm, 1992, 186 p.

AL-TŪM Amīn, *Dhikrayāt wa-Mawāqif fī Ṭarīq al-Ḥaraka al-Waṭaniyya al-Sūdāniyya, 1914-1969*. Khartoum, Dār Jāmi'at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 1987, 292 p.

AMĪR al-Ṭijānī, *Al-Sūdān taḥta al-Ḥukm al-Thunā'ī, 1898-1918*. Le Caire, Markaz al-Dirāsāt al-Siyāsiyya wa-l-Istratijiyya bi-l-Ahrām, 1979, 125 p.

BABIKER Mahjoub Abd al-Malik, *Press and Politics in the Sudan, 1920-1945*. Khartoum, University of Khartoum, 1985, 139 p.

BAKHEIT Ga'far M. A., "Native Administration in the Sudan and its Significance to Africa", in HASAN Yusuf Fadl (éd.), *Sudan in Africa*. Khartoum, Khartoum University Press, 2006 (1968¹), p. 256-278.

BAKHĪT Ja'far Muḥammad 'Alī, *Al-Idara al-Barīṭāniyya wa-l-Ḥaraka al-Waṭaniyya fī al-Sūdān, 1919-1939*. Thèse de Doctorat (Cambridge University, 1965) traduite de l'anglais par Henry Riad. Khartoum, Al-Maṭba'a al-'Arabiyya li-l-Ta'līf wa-l-Tarjama, 1987³, 224 p.

BALAMOAN G. Ayoub, *Peoples and Economics in the Sudan, 1884 to 1956*. Cambridge (Mass.), Harvard University Center for Population Studies, 1981 (1976¹), XXVIII + 517 p.

BELL Gawain, *Shadows in the Sand: The Memoirs of Sir Gawain Bell*. Londres, C. Hurst & Co., 1983, XIV + 258 p.

BESHIR Mohamed Omer, *Revolution and Nationalism in the Sudan*. Londres, Rex Collings, 1977 (1974¹), XII + 314 p.

BLEUCHOT Hervé, "Le Soudan anglo-égyptien", in LAVERGNE Marc, *Le Soudan contemporain : de l'invasion turco-égyptienne à la rébellion africaine (1821-1989)*. Paris, Karthala CERMOC, 1989(b), p. 170-223.

BURTON John W., "The Ghost of Malinowski in the Southern Sudan: Evans-Pritchard and Ethnographic Fieldwork", *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 127(4), 1983, p. 278-289.

BURTON John W., "Christians, Colonists and Conversion: A View from the Nilotic Sudan", *Journal of Modern African Studies*, Vol. 23(2), 1985, p. 349-369.

COLLINS Robert O., "The Sudan Political Service: A Portrait of the Imperialists", *African Affairs*, Vol. 71, 1972, p. 293-303.

COLLINS Robert O., *Shadows in the Grass: Britain in the Southern Sudan, 1918-1956*. New Haven (Conn.), Yale University Press, 1983, 494 p.

DALY Martin W., *Empire on the Nile: The Anglo-Egyptian Sudan 1898-1934*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, XV + 542 p.

DALY Martin W., *Imperial Sudan: The Anglo-Egyptian Condominium, 1934-1956*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991, XVI + 471 p.

DALY Martin W., *British Administration and the Northern Sudan, 1917-1924: The Governor-Generalship of Sir Lee Stack in the Sudan*. Leiden, Nederlands Historisch-Archaeologisch Instituut te Istanbul, 1980, X + 279 p.

D'ARCY Patrick F., *Laboratory on the Nile: A History of the Wellcome Tropical Research Laboratories*. New York, Pharmaceutical Products Press, 1999, XV + 281 p.

DE GAYFFIER-BONNEVILLE Anne-Claire, "La rivalité anglo-égyptienne au Soudan : les enjeux de la décolonisation", *Relations internationales*, Vol. 133(1), 2008, p. 71-89.

DENG Francis M., "In the Eyes of the Ruled", in COLLINS Robert O. et Francis M. DENG (éds.), *The British in the Sudan, 1898-1956: The Sweetness and the Sorrow*. Stanford, Hoover Institution Press, 1984, p. 216-243.

DIYĀB Aḥmad Ibrāhīm, *Al-'Alāqāt al-Miṣriyya al-Sūdāniyya, 1919-1924*. Le Caire, al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li-l-Kitāb, 1985, 208 p.

EL-SAFI Mahasin Abdelgadir Hag (éd.), *The Nationalist Movement in the Sudan*. Khartoum, Khartoum University Press, 1989, 438 p.

FABUNMI Lawrence A., *The Sudan in Anglo-Egyptian Relations: A Case Study in Power Politics, 1800-1956*. Londres, Longmans, 1960, 466 p.

GRANDIN Nicole, *Le Soudan nilotique et l'administration britannique (1898-1956) : Eléments d'interprétation socio-historique d'une expérience coloniale*. Leiden, Brill, 1982, XIV + 348 p.

HAMAD Bushra, "Sudan Notes and Records and Sudanese Nationalism, 1918-1956", *History in Africa*, Vol. 22, 1995, p. 239-270.

HANES III W. Travis, *Imperial Diplomacy in the Era of Decolonization: The Sudan and Anglo-Egyptian Relations, 1945-1956*. Westport (Conn.) et Londres, Greenwood Press, 1995, X + 190 p.

HARGEY Taj, *The Suppression of Slavery in the Sudan, 1898-1939*. Thèse de Doctorat. Oxford, St Antony's College, 1981, IX + 535 p.

HART H. L. A., "Article by H. L. A. Hart in Appreciation of the Life of C. W. M. Cox", n.d. [env. 1982], SAD 811/9/3-7.

HENDERSON Kenneth David D., *Sudan Republic*. Londres, Ernest Benn, 1965, 256 p.

HOLT Peter M., "Sudanese Nationalism and Self-Determination, Part I", *The Middle East Journal*, Vol. 10(3), 1956, p. 239-247.

IBRAHIM Ahmed Uthman Muhammad, *The Dilemma of British Rule in the Nuba Mountains, 1898-1947*. Khartoum, Graduate College Publications, No. 15, 1985, 96 p.

IBRAHIM Hassan Ahmed, "Mahdist Risings against the Condominium Government in the Sudan, 1900-1927", *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 12(3), 1979, p. 440-471.

IBRAHIM Hassan Ahmed, "The Neo-Mahdists and the British, 1944-47: From Tactical Co-operation to Short-Lived Confrontation", *Middle Eastern Studies*, Vol. 38(3), 2002, p. 47-72.

IBRAHIM Hassan Ahmed, *Sayyid 'Abd al-Raḥmān al-Mahdī: A Study of Neo-Mahdism in the Sudan, 1899-1956*. Islam in Africa, Vol. 4. Leiden, Brill, 2004, XIII + 260 p.

JOHNSON Douglas H., "Evans-Pritchard, the Nuer, and the Sudan Political Service", *African Affairs*, Vol. 81(323), 1982, p. 231-246.

JOHNSON Douglas H., "Political Intelligence, Colonial Ethnography, and Analytical Anthropology in the Sudan", in TILLEY Helen et GORDON Robert (éds.), *Ordering Africa: Anthropology, European Imperialism and the Politics of Knowledge*. Manchester, Manchester University Press, 2007, p. 309-335.

KIRK-GREENE Anthony H. M., "The Sudan Political Service: A Profile in the Sociology of Imperialism", *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 15(1), 1982, p. 21-48.

KIRK-GREENE Anthony H. M., *Nationalism and Arcadianism in the Sudan: The Janus Factor in the Political Service Memoirs*. Oxford, s.n., 1993, 29 p.

KURITA Yoshiko, "The Concept of Nationalism in the White Flag League Movement", in EL-SAFI Mahasin Abdelgadir Hag (éd.), *The Nationalist Movement in the Sudan*. Khartoum, Khartoum University Press, 1989, p. 14-62.

KURITA Yoshiko, *Alī 'Abd al-Laṭīf wa-Thawrat 1924: Baḥṡ fī Maṣādir al-Thawra al-Sūdāniyya*. Traduit par Majdī al-Na'īm. Le Caire, Markaz al-Dirāsāt al-Sūdāniyya, 1997, 118 p.

KURITA Yoshiko, "The Role of 'Negroid but Detribalized' People in Modern Sudanese History", *Nilo-Ethiopian Studies*, Vol. 8-9, 2003, p. 1-11.

LEONARDI Cherry, *Knowing Authority: Colonial Governance and Local Community in Equatoria Province, Sudan, 1900-1956*. Thèse de Doctorat. Durham, University of Durham, Department of History, 2005, 309 p. [en ligne] <http://etheses.dur.ac.uk/1761/1/1761.pdf?> (28 décembre 2011)

LIENHARDT Gofredy, "The Sudan: Aspects of the South Government among Some of the Nilotic Peoples, 1947-52", *Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)*, Vol. 9(1), 1982, p. 22-34.

MAHGOUB Mohamed Ahmed, *Democracy on Trial: Reflections on Arab and African Politics*. Londres, Deutsch, 1974, 318 p.

MAḤJŪB Muḥammad Aḥmad, *Al-Dīmuqrāṭiyya fī al-Mīzān*. Khartoum, Dār Jāmi'at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 1986 (1973¹), 314 p.

MANGAN James A., "The Education of an Elite Imperial Administration: The Sudan Political Service and the British Public School System", *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 15(4), 1982, p. 671-699.

MAWUT Lazarus Leek, *Dinka Resistance to Condominium Rule, 1902-1932*. Khartoum, Khartoum University Press, 1983, 59 p.

MAWUT Lazarus Leek, *The Southern Sudan under British Rule 1898-1924: The Constraints Reassessed*. Thèse de Doctorat. Durham, University of Durham, Department of History, 1995, VII + 236 p. [en ligne] <http://etheses.dur.ac.uk/971/1/971.pdf?> (28 décembre 2011)

MURQUŞ Yuwāqīm Rizq, *Taṭawwur Niẓām al-Idāra fī al-Sūdān fī Ahd al-Ḥukm al-Thunā'ī al-Awwal, 1899-1924*. Le Caire, al-Hay'a al-Miṣriyya al-ʿĀmma li-l-Kutub, 1984, 365 p.

NAJĪLA Ḥasan, *Dhikrayāt fī al-Bādiya*. Khartoum, Dār 'Azza li-l-Nashr wa-l-Tawzī', 2005 (1971³), 184 p.

PANOZZO Irene, *Il Sudan meridionale come entità politica dalla revisione della Southern Policy all'indipendenza (1946-1956)*. Thèse de Doctorat. Pise, Università di Pisa, Dipartimento di Scienze Politiche, 2001, 482 p.

RIZQ Yunān Labīb, *Al-Sūdān fī Ahd al-Ḥukm al-Thunā'ī al-Awwal, 1899-1924*. Le Caire, Jāmi'at al-Duwal al-ʿArabiyya, 1976, 519 p.

SALIH Kamal Osman, "The British Colonial Policy and the Accentuation of Inter-Ethnic Divisions: The Case of the Nuba Mountains Region of the Sudan", in HURREIZ Sayyid H. et El-Fatih A. ABDEL SALAM (éds.), *Ethnicity, Conflict and National Integration in the Sudan*. Khartoum, Institute of African and Asian Studies, 1989, p. 231-268.
[article republié dans *African Affairs*, Vol. 89(356), 1990, p. 417-436.]

SCONYERS David, "Hurrying Home: Sudanization and National Integration, 1953-1956", *Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)*, Vol. 15(1/2), 1988, p. 64-74.

SCONYERS David, "Fading Voices: Some Reflections on British rule in the Sudan", *Sudan Notes and Records*, New Series No. 3, 1999, p. 67-80.

SERI-HERSCH Iris, "Nationalisme, impérialisme et pratiques patrimoniales : le cas de la Mahdiyya dans le Soudan post-mahdiste", *Egypte / Monde arabe: pratiques du patrimoine en Egypte et au Soudan* (Le Caire, CEDEJ) n° 5-6, 3^e série, 2009(b), p. 329-354.

SHARKEY Heather, "Colonialism, Character-Building and the Culture of Nationalism in the Sudan, 1898-1956", *The International Journal of the History of Sport*, Vol. 15(1), 1998, p. 1-26.

SHARKEY Heather J., "A Century in Print: Arabic Journalism and Nationalism in the Sudan, 1899-1999", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 31(4), 1999, p. 531-549.

SHARKEY Heather, "The Egyptian Colonial Presence in the Anglo-Egyptian Sudan, 1898-1932", in SPAULDING Jay et Stephanie BESWICK (éds.), *White Nile, Black Blood: War, Leadership and Ethnicity from Khartoum to Kampala*. Lawrenceville (NJ), Red Sea Press, 2000, p. 279-314.

SHARKEY Heather, "Christians among Muslims: The Church Missionary Society in the Northern Sudan", *Journal of African History*, Vol. 43, 2002, p. 51-75.

SHARKEY Heather, "Chronicles of Progress: Northern Sudanese Women in the Era of British Imperialism", *Journal of Imperial and Commonwealth History*, Vol. 31(1), 2003(a), p. 51-82.

SHARKEY Heather J., *Living with Colonialism: Nationalism and Culture in the Anglo-Egyptian Sudan*. Berkeley, University of California Press, 2003(b), XIII + 232 p.

SHARKEY Heather J., "Arabic Poetry, Nationalism and Social Change: Sudanese Colonial and Postcolonial Perspectives", in SULEIMAN Yasir et Ibrahim MUHAWI (éds.), *Literature and Nation in the Middle East*. Edimbourg, Edinburgh University Press, 2006, p. 162-178.

SIKAINGA Ahmad A., *"City of Steel and Fire": A Social History of Atbara, Sudan's Railway Town, 1906-1984*. Portsmouth (N.H.), Heinemann, 2002, 220 p.

STEVENSON Ronald C., "Protestant Missionary Work in the Northern Sudan during the Condominium Period", in LAVIN Deborah (éd.), *The Condominium Remembered: Proceedings of the Durham Sudan Historical Records Conference, 1982. Vol. 2: The Transformation of the Old Order in the Sudan*. Durham, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, 1993, p. 197-202.

THOMAS Graham et Ismay THOMAS (éds.), *Sayed Abd El Rahman Al Mahdi: A Pictorial Biography, 1885-1959*. Londres, Lama Publishing, 1986, 96 p.

VAUGHAN Chris., *Negotiating the State at its Margins: Colonial Authority in Condominium Darfur, 1916-1956*. Thèse de Doctorat. Durham, University of Durham, Department of History, 2011, 273 p.

VEZZADINI Elena, *The 1924 Revolution: Hegemony, Resistance, and Nationalism in the Colonial Sudan*. Thèse de Doctorat. Bergen, University of Bergen, Department of History, 2007, XVIII + 482 p.

WARBURG Gabriel, *The Sudan under Wingate: Administration in the Anglo-Egyptian Sudan, 1899-1916*. Londres, F. Cass & Co., 1971(a), XII + 245 p.

WARBURG Gabriel, "Religious Policy in the Northern Sudan: Ulama and Sufism, 1899-1918", *Asian and African Studies*, Vol. 7, 1971(b), p. 89-119.

WARBURG Gabriel, "Slavery and Labour in the Anglo-Egyptian Sudan", *Asian and African Studies*, Vol. 12, 1978(a), p. 221-245.

WARBURG Gabriel R., *Islam, Nationalism and Communism in a Traditional Society: The Case of Sudan*. Londres, F. Cass, 1978(b), XI + 253 p.

WARBURG Gabriel, "The Wingate Literature Revisited: The Sudan as Seen by Members of the Sudan Political Service during the Condominium: 1899-1956", *Middle Eastern Studies*, Vol. 41(3), 2005, p. 373-389.

WILLIS Justin, "Patrol No. 32: British Colonial Violence in the Nuba Mountains", *Sudan Studies*, Vol. 28, 2001, p. 45-58.

WILLIS Justin, "'The Nyamang are Hard to Touch': Mission Evangelism and Tradition in the Nuba Mountains, Sudan, 1933-1952", *Journal of Religion in Africa*, Vol. 33(1), 2003, p. 32-62.

WOODWARD Peter, "The South in Sudanese Politics, 1946-1956", *Middle Eastern Studies*, Vol. 16(3), 1980, p. 178-192.

WOODWARD Peter, "In the Footsteps of Gordon: The Sudan Government and the Rise of Sayyid Sir Abd al-Rahman al-Mahdi, 1915-1935", *African Affairs*, Vol. 84(334), 1985, p. 39-51.

Soudan indépendant : divers

BIN MATT Ismail, "Towards an Islamic Constitutional Government in Sudan", communication au 35^e congrès annuel de l'Association of Muslim Social Scientists of North America ("Muslim Identities: Shifting Boundaries and Dialogues"). Hartford (CT), 27-29 octobre 2006, 16 p. [en ligne] <http://www.amss.org/pdfs/35/finalpapers/IsmailbinMatt.pdf> (12 novembre 2011)

CRAZE Joshua, *Creating Facts on the Ground: Conflict Dynamics in Abyei*. Sudan Working Papers No. 26. Genève, Small Arms Survey, Graduate Institute of International and Development Studies, 2011, 91 p. [en ligne] <http://www.smallarmssurveysudan.org/pdfs/HSBA-SWP-26-Conflict-Dynamics-in-Abyei.pdf> (18 décembre 2011)

EL SHEIKH Fath El Rahman Abdulla, "The Sudanese Nationality Act, 1957", *Khartoum Law Review*, Vol. 1, 1979, p. 1-25.

HALE Sondra D., *The Changing Ethnic Identity of Nubians in an Urban Milieu: Khartoum, Sudan*. Thèse de Doctorat. Los Angeles, University of California, 1979, XXIII + 528 p.

KOMEY Guma Kunda, *Land, Governance, Conflict & the Nuba of Sudan*. Oxford, James Currey, 2010, XVIII + 253 p.

RAHHAL Suleiman Musa (éd.), *The Right to be Nuba: The Story of a Sudanese People's Struggle for Survival*. International Nuba Coordination Centre. Lawrenceville (NJ), Red Sea Press, 2001, VIII + 136 p.

SAAVEDRA Martha, "Ethnicity, Resources and the Central State: Politics in the Nuba Mountains, 1950 to the 1990s", in STIANSEN Endre et Michael KEVANE (éds.), *Kordofan Invaded: Peripheral Incorporation and Social Transformation in Islamic Africa*. Leiden, Brill, 1998, p. 223-253.

UMBADDA Siddig, "La 'tribu' des diplômés et la mauvaise gestion de l'économie soudanaise", *Egypte / Monde arabe*, 1^{ère} série, Vol. 15-16, 1993, p. 191-206. [en ligne] <http://ema.revues.org/index1097.html> (20 novembre 2011)

Soudan : éducation

‘ABD AL-MAJĪD ‘Abd al-‘Azīz Amīn, *Al-Tarbiya fī al-Sūdān*. Le Caire, Al-Maṭba‘a al-Amīriyya, 1949, 3 vol.

ABU BAKR Yusuf El Khalifa, “Language and Education in the Southern Sudan”, in HURREIZ Sayyid H. et Herman BELL (éds.), *Directions in Sudanese Linguistics and Folklore*. Khartoum, Khartoum University Press, 1975, p. 13-18.

AḤMAD Ḥasan Makkī Muḥammad, *Al-Tabshīr al-Masīhī fī al-‘Āṣima al-Muthallatha*. Shu‘bat al-Buḥūth wa-l-Nashr bi-l-Markaz al-Islāmī. Khartoum, Dār Ḥā’il li-l-Tibā‘a wa-l-Nashr wa-l-Taghlīf, n.d., 120 p.

AḤMAD Ḥasan Makkī Muḥammad, *Al-Siyāsa al-Ta’līmiyya wa-l-Thaqāfa al-‘Arabiyya fī Janūb al-Sūdān*. Khartoum, al-Markaz al-Islāmī al-Ifīqī bi-l-Kharṭūm, 1983, 120 p.

AḤMAD Su‘ād ‘Abd al-‘Azīz, *Al-Ta’līm Ghayr al-Ḥukūmī fī Shimāl al-Sūdān, 1898-1956*. Mémoire de Master. Université de Khartoum, Faculté des Lettres, Département d’Histoire, 1979, 490 p.

AḤMAD Su‘ād ‘Abd al-‘Azīz, *Qaḍāyā al-Ta’līm al-Ahlī fī al-Sūdān, al-Jiz’ al-Awwal: Al-Khalāwī wa-l-Madāris al-Ahliyya (1898-1956)*. Khartoum, Dār Jāmi‘at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 1990, 154 p.

AKRAWI Matta, “Educational Planning in a Developing Country: The Sudan”, *International Review of Education*, Vol. 6(3), 1960, p. 257-284.

AL-AMĪN ‘Uthmān Aḥmad, *Bakht al-Ruḍā, Sittat ‘Uqūd fī Masīrat al-Ta’līm: 1934 / 1935-1994 / 1995*. Khartoum, Maṭba‘at Jāmi‘at al-Kharṭūm, 2007² (2005), 325 p.

AL-ḤĀJJ al-Mu‘tasim Aḥmad, *Al-Khalāwī fī al-Sūdān: Nuḥumuhā wa-Rusūmuhā ḥattā Nihāyat al-Qarn al-Tāsi’ ‘Ashar*. Omdurman, Markaz Muḥammad ‘Umar Bashīr li-l-Dirāsāt al-Sūdāniyya, 2005, 245 p.

‘ALĪ ṬAHA Fadwa ‘Abd al-Raḥman, *‘Abd al-Raḥman ‘Alī Ṭaha (1901-1969) bayna al-Ta’līm wa-l-Siyāsa wa-Arbajī*. Khartoum, Dār Jāmi‘at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 2004, 533 p.

AL-SAYYID Nāṣir, *Ta’rīkh al-Siyāsa wa-l-Ta’līm fī al-Sūdān*. Khartoum, Dār Jāmi‘at al-Kharṭūm li-l-Nashr, 1990 (1975¹), 246 p.

BESHIR Mohamed Omer, *Educational Development in the Sudan, 1898-1956*. Oxford, Clarendon Press, 1969, XII + 276 p.

BRIGHT John A., “Memoirs of J. A. B.’s Career as a Teacher in the Sudan, 1939-1967”, 1985, SAD 727/2/1-50.

EL GIZOULI El Subki Mohamad, *Higher Education in the Sudan, 1898-1966*. Khartoum, Khartoum University Press, 1999, VI + 251 p.

FÖRSTER Julia, *Die Reform der sudanesischen Schulbücher unter ‘Umar al-Bashir: Analyse der Schulbuchreihe al-Insān wa-l-Kawn*. Mémoire de Master. Berlin, Frei Universität, Institut für Islamwissenschaft, 2008, 125 p.

GALLI A., *A Brief History of the Catholic Church in the Sudan*. Khartoum, Christian Encounter Centre, 1980, 54 p.

GRANDIN Nicole, "Politiques d'enseignement religieux et culture arabo-islamique au Soudan", in GRANDIN Nicole et Marc GABORIEAU (éds.), *Madrasa : la transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris, Éditions Arguments, 1997, p. 246-266.

GRIFFITHS Vincent L., *Teacher-Centred: A Quality in Sudan Primary Education, 1930-1970*. Londres, Longman, 1975, XIII + 146 p.

HASAN Yusuf Fadl, "Interaction between Traditional and Western Education in the Sudan: An Attempt towards a Synthesis", in BROWN Godfrey N. et Mervyn HISKETT (éds.), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. Londres, George Allen & Unwin, 1975, p. 116-133.

HODGKIN Robin A., "The Reform of the Sudan's Primary Education: Some Historical Perspective", in LAVIN Deborah (éd.), *The Condominium Remembered: Proceedings of the Durham Sudan Historical Records Conference, 1982. Vol. 2: The Transformation of the Old Order in the Sudan*. Durham, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, 1993(a), p. 157-165.

HODGKIN Robin A., "A National Curriculum for the Northern Sudan: The Attempt by British and Sudanese Teachers at Bakht er Ruda to Reform Education in the Years before Independence", 1993(b), SAD 904/12/28-43.

IBRAHIM Hala M., *A Nation in Turmoil: Is Education to Blame? An Analysis of Sudan's National Basic Education Curriculum*. Mémoire de Master. Ohio University, Center of International Studies, 2006, 127 p. [en ligne] http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1149543955 (11 mai 2011)

IBRĀHĪM Yaḥya Muḥammad, *Ta'rīkh al-Ta'līm al-Dīnī fī al-Sūdān*. Beyrouth, Dār al-Jīl, 1987, 455 p.

"In Discussion: Education", in LAVIN Deborah (éd.), *The Condominium Remembered: Proceedings of the Durham Sudan Historical Records Conference, 1982. Vol. 2: The Transformation of the Old Order in the Sudan*. Durham, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, 1993, p. 183-185.

KARDAMAN Babikir El-Hag El-Fadil, *Higher Education in the Sudan*. Thèse de Doctorat. Lawrence, University of Kansas, 1975. Ann Arbor, University Microfilms International, 1980, 163 p.

KING Kenneth J., "Nationalism, Education and Imperialism in the Southern Sudan (1920-1970)", in BROWN Godfrey N. et Mervyn HISKETT (éds.), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. Londres, George Allen & Unwin, 1975, p. 296-318.

MAHGOUB El-Fatih, *Secondary Education in the Sudan, 1905-1955: An Historical Review with Special Reference to Political and Social Influences*. Mémoire de Master. Londres, University of London, 1966, 225 p.

Nash'at Bakht al-Ruḍā wa-Taṭawwuruhā, 1934-1956. S.l., n.p., n.d., 84 p.

OSMAN Mohammed K., "The Rise and Decline of the People's (*Ahlia*) Education in the Northern Sudan (1927-1957)", *Paedagogica Historica*, Vol. 19(2), 1979, p. 355-371.

SANDELL Liza, *English Language in Sudan: A History of its Teaching and Politics*. Londres, Ithaca Press, 1982, 197 p.

SANDERSON Lilian P., "Some Aspects of the Development of Girls' Education in the Northern Sudan", *Sudan Notes and Records*, Vol. 42, 1961, p. 91-101.

SANDERSON Lilian P., "Educational Development in the Southern Sudan, 1900-1948", *Sudan Notes and Records*, Vol. 43, 1962, p. 105-117.

SANDERSON Lilian P., "Educational Development and Administrative Control in the Nuba Mountains Region of the Sudan", *Journal of African History*, Vol. 4(2), 1963, p. 233-247.

SANDERSON Lilian P., "The Development of Girls' Education in the Northern Sudan, 1898-1960", *Paedagogica Historica*, Vol. 8(1), 1968, p. 120-152.

SANDERSON Lilian P., "Conflict, Education and New Awareness in the Southern Sudan (1898-1956)", in BROWN Godfrey N. et Mervyn HISKETT (éds.), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. Londres, George Allen & Unwin, 1975(a), p. 104-115.

SANDERSON Lilian P., "Girls' Education in the Northern Sudan (1898-1956)", in BROWN Godfrey N. et Mervyn HISKETT (éds.), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. Londres, George Allen & Unwin, 1975(b), p. 229-246.

SANDERSON Lilian P., "Education in the Southern Sudan: The Impact of Government-Missionary-Southern Sudanese Relationships upon the Development of Education during the Condominium Period, 1898-1956", *African Affairs*, Vol. 79, 1980, p. 157-169.

SANDERSON Lilian P. et George N. SANDERSON, *Education, Religion and Politics in Southern Sudan, 1899-1964*. Londres, Ithaca Press et Khartoum, Khartoum University Press, 1981, VI + 512 p.

SANDERSON Lilian P., "The Educational and Social Development of Sudanese Girls and Women with Emphasis upon the Years 1953-1964", in LAVIN Deborah (éd.), *The Condominium Remembered: Proceedings of the Durham Sudan Historical Records Conference, 1982. Vol. 2: The Transformation of the Old Order in the Sudan*. Durham, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, 1993, p. 174-182.

SCONYERS David, *British Policy and Mission Education in the Southern Sudan, 1928-1946*. Thèse de Doctorat. Philadelphie, University of Pennsylvania, 1978. Ann Arbor, University Microfilms International, 1981. [en ligne] http://vlib.iue.it/carrie/texts/carrie_books/sconyers/ (11 mai 2011)

SERI-HERSCH Iris, "Did Friends and Enemies Change upon Decolonization? A Sudanese History Handbook for Elementary Schools, 1949-1958", in DJUROVIC Arsen et Eva MATTHES (éds.), *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern / Concepts of Friends and Enemies in Schoolbooks*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag, 2010(b), p. 217-229.

SERI-HERSCH Iris, "Towards Social Progress and Post-Imperial Modernity? Colonial Politics of Literacy in the Anglo-Egyptian Sudan, 1946-1956", *History of Education*, Vol. 40(3), 2011, p. 333-356.

SULEIMAN Tewfig Ahmed, "History and Development of Teacher Training in the Sudan with Special Reference to Teacher Education, Framing of Syllabuses and Production of Text-Books", in BEDRI Yousif (éd.), *Education in the Sudan. Proceedings of the 11th Annual Conference of the Philosophical Society of the Sudan*. Khartoum, 1963, 65 + 135 p.

THEOBALD Alan B. et W. M. FARQUHARSON-LANG, "Higher Education under the Condominium" in LAVIN Deborah (éd.), *The Condominium Remembered: Proceedings of the Durham Sudan Historical Records Conference, 1982. Vol. 2: The Transformation of the Old Order in the Sudan*. Durham, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, 1993, p. 166-173.

Soudan : Islam et politique

AL-GADDAL Mohammad Said, "Religion in a Changing Socio-Political Structure: A Case Study of Islam in Nineteenth-Century Sudan", in DALY Martin W. (éd.), *Modernization in the Sudan: Essays in Honor of Richard Hill*. New York, Lilian Barber Press, 1985, p. 49-56.

AL-GADDĀL Muḥammad Sa'īd, *Al-Islām wa-l-Siyāsa fī al-Sūdān, 1651-1985*. Beyrouth, Dār al-Jīl, 1992(b), 245 p.

AL-SHAHI Ahmed, "A Noah's Ark: The Continuity of the Khatmiyya Order in Northern Sudan", *Bulletin (British Society for Middle Eastern Studies)*, Vol. 8(1), 1981, p. 13-29.

EL-AFFENDI Abdelwahab, *Turabi's Revolution: Islam and Power in Sudan*. Londres, Grey Seal, 1991, 209 p.

FLUEHR-LOBBAN Carolyn, "Islamization in Sudan: A Critical Assessment", *Middle East Journal*, Vol. 44(4), 1990, p. 610-623.

O'FAHEY Rex S., "Islam and Ethnicity in the Sudan", *Journal of Religion in Africa*, Vol. 26(3), 1996, p. 258-267.

SIDAHMED Abdel Salam, *Politics and Islam in Contemporary Sudan*. New York, St Martin's Press, 1996, XIV + 249 p.

WARBURG Gabriel R., *Islam, Sectarianism and Politics in the Sudan since the Mahdiyya*. Londres, C. Hurst & Co., 2003, XVII + 250 p.

Soudan : esclavage

BACHIR BOLA Ahmed, "Soudan : les séquelles de la honte", *Journal des Africanistes*, Vol. 70(1-2), 2000, p. 197-220.

BAER Gabriel, "Slavery in Nineteenth Century Egypt", *Journal of African History*, Vol. 8(3), 1967, p. 417-441.

BESWICK Stephanie, *Sudan's Blood Memory: The Legacy of War, Ethnicity and Slavery in Early South Sudan*. Rochester (NY), University of Rochester Press, 2004, XXX + 277 p.

COLLINS Robert O., "Slavery in the Sudan in History", *Slavery and Abolition*, Vol. 20(3), 1999, p. 69-95.

JOHNSON Douglas H., "Sudanese Military Slavery from the Eighteenth to the Twentieth Century", in ARCHER Leonie (éd.), *Slavery and Other Forms of Unfree Labour*. Londres, Routledge, 1988, p. 142-156.

LAMOTHE Ronald M., *Slaves of Fortune: Sudanese Soldiers & the River War, 1896-1898*. Oxford, James Currey, 2011, 245 p.

MACLOUGHLIN P. F. M., "Economic Development and the Heritage of Slavery in the Sudan Republic", *Africa*, Vol. 32, 1962, p. 355-391.

MAKRIS G. P., "Slavery, Possession and History: The Construction of the Self among Slave Descendants in the Sudan", *Africa*, Vol. 66(2), 1996, p. 159-182.

MOORE-HARELL Alice, "Slave Trade in the Sudan in the Nineteenth Century and its Suppression in the Years 1877-80", *Middle Eastern Studies*, Vol. 34(2), 1998, p. 113-129.

MOORE-HARELL Alice, "Economic and Political Aspects of the Slave Trade in Ethiopia and the Sudan in the Second Half of the Nineteenth Century", *The International Journal of African Historical Studies*, Vol. 32(2-3), 1999, p. 407-421.

NAQD Muḥammad Ibrāhīm, 'Alāqāt al-Riqq fī al-Mujtama' al-Sūdānī: Tawthīq wa-Ta'līq. Khartoum, Dār 'Azza li-l-Nashr wa-l-Tawzī', 2003² (1994), 444 p.

PRUNIER Gérard, "Military Slavery in the Sudan during the Turkiyya, 1820-1885", *Slavery and Abolition*, Vol. 13(1), 1992, p. 129-139.

SHARKEY Heather J., "Luxury, Status, and the Importance of Slavery in the Nineteenth- and Early-Twentieth-Century Northern Sudan", *Northeast African Studies*, Vol. 1(2-3), 1994, p. 187-206.

SIKAINGA Ahmad A., *Slaves into Workers: Emancipation and Labor in Colonial Sudan*. Austin, University of Texas Press, 1996, XVII + 276 p.

WARBURG Gabriel, "Ideological and Practical Considerations Regarding Slavery in the Mahdist State and the Anglo-Egyptian Sudan: 1881-1918", in LOVEJOY Paul E. (éd.), *The Ideology of Slavery in Africa*. Beverly Hills, Sage, 1981, p. 245-269.

Soudan : relations Nord-Sud, guerres civiles

AKOL Lam, *Southern Sudan: Colonialism, Resistance, and Autonomy*. Trenton (NJ), Red Sea Press, 2007, 324 p.

ALIER Abel, "The Southern Sudan Question", in WAI Dunstan (éd.), *The Southern Sudan: The Problem of National Integration*. Londres, F. Cass, 1973, p. 11-27.

BADAL Raphael K., "The Rise and Fall of Separatism in Southern Sudan", *African Affairs*, Vol. 75(301), 1976, p. 463-474.

BESHIR Mohamed Omer, *The Southern Sudan: Background to Conflict*. Londres, C. Hurst & Co., 1968, XIII + 192 p.

COLLINS Robert O., *Civil Wars and Revolution in the Sudan: Essays on the Sudan, Southern Sudan and Darfur, 1962-2004*. Hollywood (CA), Tsehai, 2005, VIII + 408 p.

DALY Martin W. et Ahmad A. SIKAINGA (éds.), *Civil War in the Sudan*. Londres, British Academic Press, 1993, X + 220 p.

JOHNSON Douglas H., *The Root Causes of Sudan's Civil Wars*. Oxford, International African Institute & James Currey, 2003, XX + 234 p.

JOK Madut Jok, *War and Slavery in Sudan*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2001, XV + 211 p.

POGGO Scopas S., "General Ibrahim Abboud's Military Administration in the Sudan, 1958-1964: Implementation of the Programs of Islamization and Arabization in the Southern Sudan," *Northeast African Studies*, Vol. 9(1), 2002, p. 67-102.

POGGO Scopas S., *The First Sudanese Civil War: Africans, Arabs, and Israelis in the Southern Sudan, 1955-1972*. New York, Palgrave Macmillan, 2009, XX + 260 p.

POGGO Scopas S., "Waging Peace in Sudan, by Hilde F. Johnson [compte-rendu]", *Northeast African Studies*, Vol. 12(1), 2012, p. 331-336.

PRUNIER Gérard, "Le Sud-Soudan depuis l'indépendance (1956-1989)", in LAVERGNE Marc, *Le Soudan contemporain : de l'invasion turco-égyptienne à la rébellion africaine (1821-1989)*. Paris, Karthala CERMOC, 1989, p. 381-399.

RUAY Deng D. Akol, *The Politics of Two Sudans: The South and the North, 1821-1969*. Uppsala, The Scandinavian Institute of African Studies, 1994, 183 p.

RUSSELL Peter et Storrs MCCALL, "Can Secession be Justified? The Case of the Southern Sudan", in WAI Dunstan (éd.), *The Southern Sudan: The Problem of National Integration*. Londres, F. Cass, 1973, p. 93-121.

WAI Dunstan M., "Pax Britannica and the Southern Sudan: The View from the Theatre", *African Affairs*, Vol. 79(316), 1980, p. 375-395.

WOODWARD Peter, "Civil War in the Sudan. MW Daly and Ahmed Alawad Sikainga [compte-rendu]", *Sudan Studies*, Vol. 14, 1993, p. 17-19.

Soudan : conflit du Darfour

BURR J. Millard et Robert O. COLLINS, *Darfur: The Long Road to Disaster*. Princeton (NJ), Markus Wiener, 2006, XVII + 340 p.

DALY Martin W., *Darfur's Sorrow: A History of Destruction and Genocide*. New York, Cambridge University Press, 2007, XIX + 368 p.

DE WAAL Alex et Julie FLINT, *Darfur: A New History of a Long War*. Londres, Zed Books, 2008, 320 p.

LE HOUÉROU Fabienne, *Darfur: le silence de l'araignée*. Paris, L'Harmattan, 2009, 205 p.

MAMDANI Mahmood, *Saviors and Survivors: Darfur, Politics and the War on Terror*. New York, Pantheon Books, 2009, XI + 398 p.

PRUNIER Gérard, *Le Darfour, un génocide ambigu*. Paris, La Table Ronde, 2005, 267 p.

TUBIANA Joseph, "Misère et terreur au Soudan : à l'origine des affrontements dans le Darfour, *Afrique contemporaine*, Vol. 214(2), 2005, p. 207-226. [en ligne]
<http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2005-2-page-207.htm> (18 novembre 2011)

Soudan : questions identitaires

ABD AL-RAHIM Muddathir, "Arabism, Africanism and Self-Identification in the Sudan", *Journal of Modern African Studies*, Vol. 8(2), 1970, p. 233-249.

AGUDA Oluwadare, "Arabism and Pan-Arabism in Sudanese politics", *Journal of Modern African Studies*, Vol. 11(2), 1973, p. 177-200.

AL-ŞĀWĪ 'Abd al-'Azīz Ḥusayn, *Ḥiwārāt al-Hawiyya wa-l-Waḥda al-Waṭaniyya fī al-Sūdān, Wijhat Naẓar Mukhtalifa*. Le Caire, Markaz al-Dirāsāt al-Sūdāniyya, 1994, 143 p. Traduit en anglais sous le titre *The Sudanese Dialogue on Identity and National Unity: A New Perspective*. Le Caire, Sudanese Studies Centre, 1996, 109 p.

DENG Francis M., *War of Visions: Conflict of Identities in the Sudan*. Washington, The Brookings Institution, 1995, XI + 577 p.

DENG Francis M. (éd.), *New Sudan in the Making? Essays on a Nation in Painful Search of Itself*. Trenton (NJ), Red Sea Press, 2010, VIII + 520 p.

FLUEHR-LOBBAN Carolyn et Kharyssa RHODES (éds.), *Race and Identity in the Nile Valley: Ancient and Modern Perspectives*. Trenton (NJ), Red Sea Press, 2004, XVIII + 292 p.

HURREIZ Sayyid H., "Ethnic, Cultural and National Identity in the Sudan: An Overview", in HURREIZ Sayyid H. et El-Fatih A. ABDEL SALAM (éds.), *Ethnicity, Conflict and National Integration in the Sudan*. Khartoum, Institute of African and Asian Studies, 1989, p. 69-101.

IDRIS Amir H., *Conflict and Politics of Identity in Sudan*. New York, Palgrave Macmillan, 2005, XIV + 143 p.

LESCH Ann Mosely, *The Sudan: Contested National Identities*. Bloomington, Indiana University Press, 1998, XII + 299 p.

MILLER Catherine, "Language, Identities and Ideologies: A New Era for Sudan?", *Proceedings of the 7th International Sudan Studies Conference*. Université de Bergen, Norvège, 6-8 avril 2006. [en ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/04/38/PDF/millerBergen.pdf> (19 novembre 2011)

MUḤAMMAD Ādam 'Abd al-Ra'ūf, *Ḥiwār al-Thaqāfāt wa-Thaqāfat al-Ḥiwār: Mushkilat al-Hawiyya fī al-Sūdān*. London, Dār al-Ḥikma, 1999, 178 p.

SHARKEY Heather J., "Arab Identity and Ideology in the Sudan: The Politics of Language, Ethnicity, and Race", *African Affairs*, Vol. 107(426), 2008, p. 21-43.

WAYĀB Aḥmad Ibrāhīm, "Al-Hawiyya al-Sūdāniyya 'Abr al-Ta'rīkh (Dirāsa Ta'şīliyya Ta'rīkhiyya)", in *Al-Hawiyya wa-Qaḍāyā al-Salām fī al-Sūdān*. Al-Markaz al-'Ālamī li-l-Dirāsāt al-Ifriqiyya, Salsalat al-Muntaḥī al-Ifriqī (4). Khartoum, Sharikat Maṭābi' al-Sūdān li-l-'Amala al-Maḥdūra, 2007, p. 5-20.

Histoire du Moyen Orient au XX^e siècle : divers

BALFOUR-PAUL Glen, *The End of Empire in the Middle East: Britain's Relinquishment of Power in Her Last Three Arab Dependencies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991, XXIII + 278 p.

BENGIO Ofra, *Saddam's Word: Political Discourse in Iraq*. New York, Oxford University Press, 1998, XIII + 266 p.

GERSHONI Israel, "Geographers and Nationalism in Egypt: Huzayyin and the Unity of the Nile Valley", in ERLICH Haggai et Israel GERSHONI (éds.), *The Nile: Histories, Cultures, Myths*. Boulder (Colo.), Lynne Rienner, 2000, p. 199-215.

GERSHONI Israel et James P. JANKOWSKI, *Egypt, Islam, and the Arabs: The Search for Egyptian Nationhood, 1900-1930*. New York, Oxford University Press, 1986, XVIII + 346 p.

GERSHONI Israel et James P. JANKOWSKI, *Redefining the Egyptian Nation, 1930-1945*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995, XVII + 280 p.

LOUIS William R., *The British Empire in the Middle East, 1945-1951: Arab Nationalism, the United States and Postwar Imperialism*. Oxford, Clarendon Press, 1985, XVII + 803 p.

Empire britannique : new imperial history

BUSH Barbara, "Review of *The New Imperial Histories Reader*", *Reviews in History*, novembre 2010 [en ligne] <http://www.history.ac.uk/reviews/review/989> (7 janvier 2012).

COOPER Frederick, *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*. Berkeley, University of California Press, 2005, XII + 327 p.

COOPER Frederick et Ann Laura STOLER, "Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda", in Id. (éds.), *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley, University of California Press, 1997, p. 1-56.

HOWE Stephen (éd.), *The New Imperial Histories Reader*. Londres, Routledge, 2010, XI + 466 p.

MARSHALL Peter J., "Foreword: British Imperial History 'New' and 'Old'", in Institute of Historical Research, University of London, "History in Focus: Empire", février 2004 [en ligne] <http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Empire/> (7 janvier 2012).

THOMPSON James, "Modern Britain and the New Imperial History", *History Compass*, Vol. 5(2), 2007, p. 455-462.

WILSON Kathleen (éd.), *A New Imperial History: Culture, Identity, and Modernity in Britain and the Empire, 1660-1840*. New York, Cambridge University Press, 2004, XV + 385 p.

Empire britannique : décolonisation

BETTS Raymond F., *Decolonization*. Londres, Routledge, 1998, 112 p.

BROWN Judith M. et Wm. Roger LOUIS (éds.), *The Oxford History of the British Empire. Vol. IV: The Twentieth Century*. Oxford, Oxford University Press, 1999, XXVI + 773 p.

CAIN Peter J. et Antony G. HOPKINS, *British Imperialism: 1688-2000*. Londres, Longman, 2001, XXIV + 739 p.

CHAMBERLAIN Muriel E., *Decolonization: The Fall of the European Empires*. Oxford, Blackwell, 1999 (1985¹), XVI + 140 p.

ETEMAD Bouda, *La possession du monde : poids et mesures de la colonisation (XVIIIe-XXe siècles)*. Bruxelles, Complexe, 2000, 351 p.

FERGUSON Niall, *Empire: How Britain Made the Modern World*. Londres, Penguin, 2004, 448 p.

FOURCADE Marie, "Les Britanniques en Inde (1858-1947) ou le règne du 'cyniquement correct'", in FERRO Marc (dir.), *Le livre noir du colonialisme : XVIe-XXIe siècle. De l'extermination à la repentance*. Paris, Robert Laffont, 2003, p. 302-337.

HEINLEIN Frank, *British Government Policy and Decolonisation, 1945-1963: Scrutinising the Official Mind*. Londres, F. Cass, 2002, XIII + 337 p.

HYAM Ronald, *Britain's Declining Empire: The Road to Decolonisation, 1918-1968*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, XVII + 464 p.

LEE John M., *Colonial Development and Good Government: A Study of the Ideas Expressed by the British Official Classes in Planning Decolonization, 1939-1964*. Oxford, Clarendon Press, 1967, XIII + 311 p.

MORRIS Jan, *Farewell the Trumpets: An Imperial Retreat*. Londres, Faber and Faber, 1998, 572 p.

OWEN Nicholas, "Critics of Empire in Britain", in BROWN Judith M. et Wm. Roger LOUIS (éds.), *The Oxford History of the British Empire. Vol. IV: The Twentieth Century*. Oxford, Oxford University Press, 1999, p. 188-211.

OWEN Nicholas, *The British Left and India: Metropolitan Anti-Imperialism, 1885-1947*. Oxford, Oxford University Press, 2007, XII + 340 p.

PEARCE Robert D., *The Turning Point in Africa: British Colonial Policy, 1938-1948*. Londres, F. Cass, 1982, 223 p.

PERHAM Margery, *The Colonial Reckoning*. Londres, Collins, 1961, 160 p.

SHIPWAY Martin, *Decolonization and its Impact: A Comparative Approach to the End of the Colonial Empires*. Oxford, Blackwell, 2008, XI + 269 p.

THOMAS Martin, Bob MOORE et L. J. BUTLER, *Crises of Empire: Decolonization and Europe's Imperial States, 1918-1975*. Londres, Hodder Education, 2008, XIII + 457 p.

VON ALBERTINI Rudolf, *Decolonization: The Administration and Future of the Colonies, 1919-1960*. New York, Africana Publishing, 1982 (1966¹), XXX + 680 p.

Etudes postcoloniales et subalternes

BAYART Jean-François, "Les études postcoloniales, une invention politique de la tradition ?", *Sociétés Politiques Comparées*, Vol. 14, 2009, p. 1-46. [en ligne] <http://www.fasopo.org/reasopo/n14/article.pdf> (17 mai 2009)

BHABHA Homi K., *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. Paris, Payot, 2007, 411 p.

GANDHI Leela, *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*. Edimbourg, Edinburgh University Press, 1998, X + 200 p.

GUHA Ranajit (éd.), *Subaltern Studies: Writings on South Asian History and Society*. Delhi, Oxford University Press, 1982-1989, 6 vol.

MBEMBE Joseph-Achille, *On the Postcolony*. Berkeley, University of California Press, 2001, 274 p.

MCCLINTOCK Anne, "The Angel of Progress: Pitfalls of the Term 'Postcolonialism'", in BARKER Francis, Peter HULME et Margaret IVERSEN (éds.), *Colonial Discourse / Postcolonial Theory*. Manchester, Manchester University Press, 1994, p. 253-266.

NDIAYE Pap, "Les *postcolonial studies* en débat", in COQUERY-VIDROVITCH Catherine et al., *Histoires coloniales : héritages et transmissions*. Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2007, p. 23-29.

POUCHEPADASS Jacques, "Les *Subaltern Studies* ou la critique postcoloniale de la modernité", *L'Homme*, Vol. 156, 2000, p. 161-185. [en ligne] <http://lhomme.revues.org/index75.html?file=1> (1^{er} novembre 2011)

PRAKASH Gyan (éd.), *After Colonialism: Imperial Histories and Postcolonial Displacements*. Princeton (NJ), Princeton University Press, 1995, VIII + 352 p.

SPIVAK Gayatri Chakravorty, "Can the Subaltern Speak?", in NELSON Cary et Lawrence GROSSBERG (éds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 271-313.

YOUNG Robert J. C., *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Oxford et Malden (Mass.), Blackwell Publishers, 2001, XI + 498 p.

Impérialisme et savoirs scientifiques

AHMED Abdel Ghaffar Muhammad, "Some Remarks from the Third World on Anthropology and Colonialism: The Sudan", in ASAD Talal (éd.), *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst (NY), Humanity Books, 1998 (1973¹), p. 259-270.

AHMED Abdel Ghaffar Muhammad (éd.), *Anthropology in the Sudan: Reflections by a Sudanese Anthropologist*. Utrecht, International Books, 2003, 192 p.

ASAD Talal (éd.), *Anthropology and the Colonial Encounter*. Amherst (NY), Humanity Books, 1998 (1973¹), VI + 281 p.

AWENENGO Séverine, Pascale BARTHÉLÉMY et Charles TSHIMANGA (éds.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?* Paris, L'Harmattan, 2004, 280 p.

BABER Zaheer, *Science of Empire: Scientific Knowledge, Civilization and Colonial Rule in India*. Albany, State University of New York Press, 1996, 298 p.

BARNARD Alan J., *Anthropology and the Bushman*. Oxford, Berg, 2007, X + 179 p.

BELL Morag, Robin BUTLIN et Michael HEFFERNAN (éds.), *Geography and Imperialism 1820-1940*. Manchester, Manchester University Press, 1995, XIII + 338 p.

BLANCKAERT Claude (éd.), *Naissance de l'ethnologie ? Anthropologie et missions en Amérique (XVI^e-XVIII^e s.)*. Paris, Éditions du Cerf, 1985, 267 p.

CHAKRABARTY Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, Princeton University Press, 2000, XII + 301 p.

COHN Bernard S., *Colonialism and its Forms of Knowledge: The British in India*. New Jersey, Princeton University Press, 1996, 189 p.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine, "The Rise of Francophone African Social Science: From Colonial Knowledge to Knowledge of Africa", in MARTIN William G. et Michael O. WEST (éds.), *Out of One, Many Africas: Reconstructing the Study and Meaning of Africa*. Urbana, University of Illinois Press, 1999, p. 39-53.

DE SUREMAIN Marie-Albane, *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie), 1919-1964*. Thèse de Doctorat en Histoire. Paris, Université Paris VII – Denis Diderot, 2001, 3 vol.

DIOUF Mamadou (dir.), *L'historiographie indienne en débat : colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*. Paris, Khartala et Amsterdam, SEPHIS, 1999, 494 p.

DULUCQ Sophie, *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale : XIX^e-XX^e siècles*. Paris, Karthala, 2009, 330 p.

DULUCQ Sophie et Colette ZYTNIKI (éds.), *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique, XIX^e-XX^e siècles*. Saint-Denis, Société française d'histoire d'outre-mer, 2003, 176 p.

EL SHAKRY Omnia, *The Great Social Laboratory: Subjects of Knowledge in Colonial and Postcolonial Egypt*. Stanford (CA), Stanford University Press, 2007, XII + 328 p.

FALOLA Toyin et Saheed ADERINTO, *Nigeria, Nationalism, and Writing History*. Rochester (NY), University of Rochester Press, 2011, XVI + 333 p.

HINGLEY Richard, *Roman Officers and English Gentlemen: The Imperial Origins of Roman Archaeology*. Londres, Routledge, 2000, 241 p.

LECLERC Gérard, *Anthropologie et colonialisme. Essai sur l'histoire de l'africanisme*. Paris, Fayard, 1972, 256 p.

LEJEUNE Dominique, *Les sociétés de géographie en France et l'expansion coloniale au XIX^e siècle*. Paris, Albin Michel, 1993, 236 p.

Le mal de voir : ethnologie et orientalisme, politique et épistémologie, critique et autocritique. Contributions aux colloques "Orientalisme, africanisme, américanisme" (9-11 mai 1974) et "Ethnologie et politique au Maghreb" (5 juin 1975). Université de Paris VII, U. E. R. Didactique des disciplines. Paris, Union générale d'éditions, 1976, 426 p.

LORCIN Patricia, "Rome and France in Africa: Recovering Algeria's Latin Past", *French Historical Studies*, Vol. 25(2), 2002, p. 295-329.

LUCAS Philippe et Jean-Claude VATIN, *L'Algérie des anthropologues*. Paris, Maspero, 1975, 294 p.

MAIR Lucy, "Anthropology and Colonial Policy", *African Affairs*, Vol. 74(295), 1975, p. 191-195.

MIGNOLO Walter D., *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, Princeton University Press, 2000, XIX + 371 p.

MITCHELL Timothy, *Colonising Egypt*. Berkeley, University of California Press, 1988, 218 p.

MUDIMBE Valentin, *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington, University of Indiana Press, 1988, XII + 241 p.

NAIR Savithri Preetha, *The Museum in Colonial India (1770-1936): A History of Collecting, Exhibiting and Disciplining of Knowledge*. Thèse de Doctorat. Londres, University of London, 2002, 1 vol.

NANDY Ashis, *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*. New Delhi, Oxford University Press, 2009 (1983¹), XX + 132 p.

NORDMAN Daniel et Jean-Pierre RAISON (éds.), *Sciences de l'homme et conquête coloniale : constitution et usages des sciences humaines en Afrique, XIX^e-XX^e s.* Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 1980, 238 p.

PATHY Jaganath, "Imperialism, Anthropology and the Third World", *Economic and Political Weekly*, Vol. 16(14), 1981, p. 623-627.

PELS Peter et Oscar SALEMINK (éds.), *Colonial Subjects: Essays on the Practical History of Anthropology*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1999, VIII + 364 p.

PIRIOU Anne, "Intellectuels colonisés et écriture de l'histoire en Afrique de l'Ouest (c. 1920-c. 1945)", in DULUCQ Sophie et Colette ZYTNIICKI (éds.), *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique, XIX^e-XX^e siècles*. Saint-Denis, Société française d'histoire d'outre-mer, 2003, p. 59-81.

PYENSON Lewis, *Civilizing Mission: Exact Sciences and French Overseas Expansion, 1830-1940*. Baltimore, John Hopkins University Press, 1993, XXI + 377 p.

SAID Edward, *Orientalism*. Londres, Penguin, 2003 (1978¹), XXIII + 396 p.

SIBEUD Emmanuelle, *Une science impériale pour l'Afrique ? La construction des savoirs africanistes en France, 1878-1930*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2002, 356 p.

SINGARAVELOU Pierre (dir.), *L'empire des géographes : géographie, exploration et colonisation, XIX^e-XX^e siècle*. Paris, Belin, 2008, 287 p.

STOCKING George W., *Victorian Anthropology*. New York, Free Press, 1987, XVII + 429 p.

STOCKING George W., *History of Anthropology. Vol. 7. Colonial Situations: Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*. Madison, University of Wisconsin Press, 1991, VIII + 340 p.

TILLEY Helen et Robert GORDON (éds.), *Ordering Africa: Anthropology, European Imperialism and the Politics of Knowledge*. Manchester, Manchester University Press, 2007, XIV + 390 p.

TRAUTMANN Thomas R. (éd.), *The Madras School of Orientalism: Producing Knowledge in Colonial South India*. New Delhi, Oxford University Press, 2009, IX + 334 p.

URRY James, "Notes and Queries on Anthropology' and the Development of Field Methods in British Anthropology, 1870-1920", *Proceedings of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 1972, p. 45-57.

VATIN Jean-Claude (dir.), *Connaissances du Maghreb : sciences sociales et colonisation*. Paris, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1984, 436 p.

WERBNER Richard (éd.), *Memory and the Postcolony: African Anthropology and the Critique of Power*. Londres et New York, Zed Books, 1998, X + 236 p.

Histoire de l'éducation: divers

ANDRES María del Mar del Pozo, "The Transnational and National Dimensions of Pedagogical Ideas: the Case of the Project Method, 1918-1939", *Paedagogica Historica*, Vol. 45(4 & 5), 2009, p. 561-584.

CHERVEL André, *La culture scolaire : une approche historique*. Paris, Belin, 1998, 238 p.

GILLARD Derek, "The Hadow Report: An Introduction", *The History of Education in England*. Septembre 2006. [en ligne] <http://www.educationengland.org.uk/articles/24hadow.html> (4 octobre 2011)

GOODLAD John I., *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York, McGraw-Hill, 1979, IX + 371 p.

JULIA Dominique, "La culture scolaire comme objet historique", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 353-382.

MARCHIVE Alain, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 152 p.

MARTIN Jane R., "What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?", *Curriculum Inquiry*, Vol. 6(2), 1976, p. 135-151.

L'éducation en contexte colonial : perspectives historiographiques

DEPAEPE Marc, "An Agenda for the History of Colonial Education", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 15-21.

GOODMAN Joyce et al., "Introduction: 'Empires Overseas' and 'Empires at Home': Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education", *Paedagogical Historica*, Vol. 45(6), 2009, p. 695-706.

NOVOA Antonio, "On History, History of Education, and History of Colonial Education", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 23-61.

L'éducation dans l'Empire britannique

Généralités

CARNOY Martin, *Education as Cultural Imperialism*. New York, David MacKay, 1974, 378 p.

HOLMES Brian, "British Imperial Policy and the Mission Schools", in HOLMES Brian (éd.), *Educational Policy and the Mission Schools. Case Studies from the British Empire*. Londres, Routledge & Paul Kegan, 1967, p. 5-46.

LACEY Greg, "International Examinations after 1945", in RABAN Sandra (éd.), *Examining the World: A History of the University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 106-130.

MANGAN James A. (éd.), *"Benefits Bestowed"? Education and British Imperialism*. Manchester, Manchester University Press, 1988, IX + 242 p.

WHITEHEAD Clive, *Colonial Educators: The British Indian and Colonial Education Service, 1858-1983*. Londres, I. B. Tauris, 2003(b), XV + 286 p.

WHITEHEAD Clive, "The Concept of British Education Policy in the Colonies, 1850-1960", *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 39(2), 2007, p. 161-173.

Inde

AHMED Sajada Z., "The Church Missionary Society in Kashmir", in HOLMES Brian (éd.), *Educational Policy and the Mission Schools. Case Studies from the British Empire*. Londres, Routledge & Paul Kegan, 1967, p. 151-174.

ALLENDER Tim, *Ruling through Education: The Politics of Schooling in the Colonial Punjab*. Elgin (IL), New Dawn Press, 2006, XIII + 358 p.

ALLENDER Tim, "Surrendering a Colonial Domain: Educating North India, 1854-1890", *History of Education*, Vol. 36(1), 2007, p. 45-63.

DEER Cécile, *L'Empire britannique et l'instruction en Inde (1780-1854)*. Paris, L'Harmattan, 2005, 165 p.

DODSON Michael S., *Orientalism, Empire, and National Culture: India 1770-1880*. Houndmills (UK), Palgrave Macmillan, 2007, IX + 268 p.

ELLIS Catriona, "Education for All: Reassessing the Historiography of Education in Colonial India," *History Compass*, Vol. 7(2), 2009, p. 363-375.

GOSH Suresh Chandra, “‘English in Taste, in Opinions, in Words and Intellect’: Indoctrinating the Indian through Textbook, Curriculum and Education”, in MANGAN James A. (éd.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres, Routledge, 1993, p. 175-193.

KUMAR Krishna, *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*. New Delhi, Sage Publications, 2005 (1991¹), 223 p.

MAJEED Javed, “British Colonialism in India as a Pedagogical Enterprise,” *History and Theory*, Vol. 48, 2009, p. 276-282.

SETH Sanjay, *Subject Lessons: The Western Education of Colonial India*. Durham, Duke University Press, 2007, 280 p.

Egypte

ABÉCASSIS Frédéric, *L’enseignement étranger en Egypte et les élites locales, 1920-1960 : francophonie et identités nationales*. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence, Université de Provence, 2000, 4 vol.

ABŪ AL-IS‘ĀD Muḥammad, *Siyāsat al-Ta‘līm fī Miṣr taḥta al-Iḥtilāl al-Barīṭānī, 1882-1922*. Le Caire, Dār al-Nahḍa al-‘Arabiyya, 1983, 279 p.

‘ALĪ Sa‘īd Ismā‘īl, *Qaḍāyā al-Ta‘līm fī ‘Aṣr al-Iḥtilāl*. Le Caire, ‘Ālam al-Kutub, 1974, 450 p.

COCHRAN Judith. *Education in Egypt*. Londres, Croom Helm, 1986, 176 p.

DUNNE James H., *An Introduction to the History of Education in Modern Egypt*. Londres, F. Cass & Co., 1968, XII + 503 p.

FARAG Iman, “Enjeux éducatifs et réformes sociales”, in ROUSSILLON Alain (éd.), *Entre réforme sociale et mouvement national : identité et modernisation en Egypte (1882-1962)*. Le Caire, CEDEJ, 1995, p. 191-213.

FARAG Iman, *La construction sociale d’une éducation nationale : enjeux politiques et trajectoires éducatives (Egypte – première moitié du XXe siècle)*. Thèse de Doctorat en Sociologie. Paris, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1999, 552 p.

HASSAN Muhammad Hassan, “Choix culturels et orientations éducatives en Egypte, 1923-1952”, *Egypte / Monde arabe*, 1^{ère} série, Vol. 18-19, 1994. [en ligne] <http://ema.revues.org/index68.html> (27 octobre 2011)

KINSEY David C., “Efforts for Educational Synthesis under Colonial Rule: Egypt and Tunisia”, *Comparative Education Review*, Vol. 15(2), 1971, p. 172-187.

RUSSELL Mona, “Competing, Overlapping, and Contradictory Agendas: Egyptian Education under British Occupation, 1882-1922”, *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, Vol. 21(1 & 2), 2001, p. 50-60.

SZYLIOWICZ Joseph S., *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca, Cornell University Press, 1973, XI + 477 p.

STARRETT Gregory, *Putting Islam to Work: Education, Politics and Religious Transformation in Egypt*. Berkeley, University of California Press, 1998, XVI + 308 p.

Afrique britannique

BALL S. J., "Imperialism, Social Control and the Colonial Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 15(3), 1983, p. 237-263.

BONINI Nathalie, "Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie", *Cahiers d'Études africaines*, Vol. 169-170, 2003, p. 41-62. [en ligne] <http://etudesafricaines.revues.org/189> (2 octobre 2011)

CLATWORTHY F. James, *The Formulation of British Colonial Education Policy, 1929-1961*. Ann Arbor, University of Michigan et U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1969, 44 p. [en ligne] <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED052126.pdf> (31 octobre 2011)

COOMBE Trevor, "The Origins of Secondary Education in Zambia", *African Social Research*, Vol. 3, 1967, p. 173-205 ; Vol. 4, 1967, p. 283-315 ; Vol. 5, 1968, p. 365-405.

DECKER Corrie, "Reading, Writing, and Respectability: How Schoolgirls Developed Modern Literacies in Colonial Zanzibar", *International Journal of African Historical Studies*, Vol. 43(1), 2010, p. 89-114.

HETHERINGTON Penelope, *British Paternalism and Africa, 1920-1940*. Londres, F. Cass, 1978, XVI + 196 p.

HODGE Joseph M., *Triumph of the Expert: Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism*. Athens (OH), Ohio University Press, 2007, XIV + 402 p.

KALLAWAY Peter, "Welfare and Education in British Colonial Africa and South Africa during the 1930s and 1940s", *Paedagogica Historica*, Vol. 41(3), 2005, p. 337-356.

KALLAWAY Peter, "Education, Health and Social Welfare in the Late Colonial Context: The International Missionary Council and Educational Transition in the Interwar Years with Specific Reference to Colonial Africa," *History of Education*, Vol. 38(2), 2009, p. 217-246.

KING Kenneth J., *Pan-Africanism and Education: A Study of Race Philanthropy and Education in the Southern States of America and East Africa*. Oxford, Clarendon Press, 1971, XIII + 296 p.

KÜSTER Sybille, "'Book Learning' versus 'Adapted Education': The Impact of Phelps-Stokesism on Colonial Education Systems in Central Africa in the Interwar Period", *Paedagogica Historica*, Vol. 43(1), 2007, p. 79-97.

MANGAN James A., "Ethics and Ethnocentricity: Imperial Education in British Tropical Africa", in BAKER William J. et James A. MANGAN (éds.), *Sport in Africa: Essays in Social History*. New York, Africana Publishing Company, 1987, p. 138-171.

MCLEAN Martin, *A Comparative Study of Assimilationist and Adaptationist Educational Policies in British Colonial Africa, 1925-1953 with Special Reference to the Gold Coast and Tanganyika*. Thèse de Doctorat. Londres, University of London, Institute of Education, 1978, 492 p.

NATSOULAS Anthula et Theodore NATSOULAS, "Racism, the School and African Education in Colonial Kenya", in MANGAN James A. (éd.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres, Routledge, 1993, p. 108-134.

OKOTH P. Godfrey, "The Creation of a Dependent Culture: The Imperial School Curriculum in Uganda", in MANGAN James A. (éd.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres, Routledge, 1993, p. 135-146.

OMOLEWA Michael, "British Universities' Response to Colonial Rule in Africa: The Nigerian Example", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 169-191.

OMOLEWA Michael, "Educating the 'Native': A Study of the Education Adaptation Strategy in British Colonial Africa, 1910-1936," *Journal of African American History*, Vol. 91(3), 2006, p. 267-287.

OMOLEWA Michael, "Programmed for Failure? The Colonial Factor in the Mass Literacy Campaign in Nigeria, 1946-1956", *Paedagogica Historica*, Vol. 44(1/2), 2008, p. 107-121.

RODNEY Walter, *How Europe Underdeveloped Africa*. Washington D.C., Howard University Press, 1974, X + 288 p.

SCHILLING Donald G., *British Policy for African Education in Kenya, 1895-1939*. Thèse de Doctorat. Madison, University of Wisconsin, 1972, 2 vol.

SKINNER Kate, "'It Brought Some Kind of Neatness to Mankind': Mass Literacy, Community Development and Democracy in 1950s Asante", *Africa*, Vol. 79(4), 2009, p. 479-499.

SKINNER Kate, "From Pentecostalism to Politics: Mass Literacy and Community Development in Late Colonial Northern Ghana", *Paedagogica Historica*, Vol. 46(3), 2010, p. 307-323.

WHITEHEAD Clive, "Education in British Colonial Dependencies, 1919-1939: A Re-Appraisal", *Comparative Education*, Vol. 17(1), 1981, p. 71-80.

WHITEHEAD Clive, "The Impact of the Second World War on British Colonial Education Policy", *History of Education*, Vol. 18(3), 1989, p. 267-293.

WHITEHEAD Clive, "The Advisory Committee on Education in the [British] Colonies, 1924-1961", *Paedagogica Historica*, Vol. 27(3), 1991, p. 384-421.

WHITEHEAD Clive, "The Medium of Instruction in British Colonial Education: A Case of Cultural Imperialism or Enlightened Paternalism?", *History of Education*, Vol. 24(1), 1995, p. 1-15.

WHITEHEAD Clive, "Oversea Education and British Colonial Education, 1929-1963", *History of Education*, Vol. 32(5), 2003(a), p. 561-575.

WHITEHEAD Clive, "The Historiography of British Imperial Education Policy, Part II: Africa and the Rest of the Colonial Empire", *History of Education*, Vol. 34(4), 2005, p. 441-454.

WINDEL Aaron, "British Colonial Education in Africa: Policy and Practice in the Era of Trusteeship", *History Compass*, Vol. 7(1), 2009, p. 1-21.

ZOLLER BOOTH Margaret, *Culture and Education: The Social Consequences of Western Schooling in Contemporary Swaziland*. Lanham (Maryland), University Press of America, 2004, XXXII + 277 p.

L'éducation dans des contextes impériaux / coloniaux non-britanniques

Empire français

AMIN Samir, *Impérialisme et sous-développement en Afrique*. Paris, Anthropos, 1988, 585 p.

AYACHI Mokhtar, *Écoles et société en Tunisie, 1930-1958*. Tunis, Centre de CERES, 2003, 474 p.

BARTHÉLÉMY Pascale, "Instruction ou éducation ? La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958", *Cahiers d'Études africaines*, Vol. 169-170, 2003, p. 371-388. [en ligne] <http://etudesafricaines.revues.org/205> (2 octobre 2011)

BARTHÉLÉMY Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010(a), XXIV + 344 p.

BARTHÉLÉMY Pascale, "L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ?", *Histoire de l'éducation*, Vol. 128, 2010(b), p. 5-28.

BELKAÏD Malika, "Assimilation émancipatrice, émancipation assimilatrice ?", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 233-250.

BEZANÇON Pascale, *Un enseignement colonial : l'expérience française en Indochine (1860-1945)*. Thèse de Doctorat en Histoire. Paris, Université Denis Diderot – Paris VII. Lille, ANRT, 1997, 2 vol. (770 p.)

BOUCHE Denise, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Thèse de Doctorat. Lille, Université de Lille III, 1975, 2 vol. (947 p.)

CHABCHOUB Ahmed, "La politique scolaire de la France en Afrique du Nord", in NOVOA Antonio et Marc DEPAEPE (éds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent, Centrum voor Studie van de Historische Pedagogie, 1995, p. 153-168.

CLIGNET Remi, "Damned if You Do, Damned if You Don't: The Dilemmas of Colonizer-Colonized Relations", in ALTBACH Philip G. et Gail P. KELLY (éds.), *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick (NJ), Transaction Books, 1984 (1978¹), p. 77-95.

COLONNA Fanny, *Instituteurs algériens : 1883-1939*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1975, 239 p.

DUTEIL Simon, *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*. Thèse de Doctorat. Le Havre, Université du Havre, 2009, 2 vol. (947 p.)

FALAIZE Benoît, "Les pratiques de classe en Afrique occidentale française", communication au colloque "Enseignement et colonisation dans l'Empire français". Lyon, 30 septembre - 2 octobre 2009.

GAMBLE Harry, "Peasants of the Empire: Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa", *Cahiers d'Études africaines*, Vol. 49(3), 2009, p. 775-803.

GAMBLE Harry, "La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)", *Histoire de l'éducation*, Vol. 128, 2010, p. 129-162.

HEGGOY Alf Andrew, "Colonial Education in Algeria: Assimilation and Reaction", in ALTBACH Philip G. et Gail P. KELLY (éds.), *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick (NJ), Transaction Books, 1984 (1978¹), p. 97-116.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé, "'Histoires de bancs, parcours d'élèves' : pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale", *Cahiers d'Études africaines*, Vol. 169-170, 2003, p. 409-433. [en ligne] <http://etudesafricaines.revues.org/207> (2 octobre 2011)

KADRI Aïssa, "Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie", in ABÉCASSIS Frédéric et al., *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon, INRP et Université de Lyon, 2007, p. 19-39.

KAMARA Mohamed, "Education et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne", *Afroeuropa*, Vol. 1(3), 2007. [en ligne] <http://journal.afroeuropa.eu/index.php/afroeuropa/article/viewFile/33/57> (23 septembre 2011)

KIAMBA Claude-Ernest, *Construction de l'Etat et politiques de l'enseignement au Congo de 1911 à 1997 : une contribution à l'analyse de l'action publique en Afrique noire*. Thèse de Doctorat en Sciences politiques. Bordeaux, Université Montesquieu-Bordeaux IV. Lille, ANRT, 2008, 2 microfiches.

KOERNER Francis, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar (1820-1995)*. Paris, L'Harmattan, 1999, 337 p.

KELLY Gail P., "Colonialism, Indigenous Society, and School Practices: French West Africa and Indochina, 1918-1938", in ALTBACH Philip G. et Gail P. KELLY (éds.), *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick (NJ), Transaction Books, 1984 (1978¹), p. 9-32.

KELLY Gail P., *French Colonial Education: Essays on Vietnam and West Africa*. Edité par David H. Kelly. New York, AMS Press, 2000, VIII + 271 p.

LEHMIL Linda, "L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français", *Labyrinthe*, Vol. 24, 2006, p. 91-112.

LEHMIL Linda, *A l'école du français : politiques coloniales de la langue, 1830-1944*. Thèse de Doctorat. Nouvelle-Orléans, Tulane University, 2007, IV + 318 p.

MORSLEY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, 270 p.

NGUIDJOL Antoine, *Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan, 2008, 119 p.

OUARI René, *L'école dans l'Algérie coloniale : conformer ou émanciper*. Paris, Sudel, 2004, 125 p.

SCHULMAN Gwendolyn, *Colonial Education for African Girls in Afrique Occidentale Française: A Project for Gender Reconstruction, 1819-1960*. Mémoire de Master. Montréal, McGill University, 1992, 104 p. [en ligne] http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1325496459291~229 (2 janvier 2012)

SEGALLA Spencer D., *The Moroccan Soul: French Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance, 1912-1956*. Lincoln, University of Nebraska Press, 2009, XIV + 318 p.

SRAÏEB Nouredine, "L'idéologie de l'école en Tunisie coloniale (1881-1945)", *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, Vol. 68-69, 1993, p. 239-254.

SRAÏEB Nouredine, *Le collège Sadiki de Tunis, 1875-1956 : enseignement et nationalisme*. Paris, CNRS Éditions, 1995, 346 p.

TIMERA Mamadou Bouna, *L'invention de la géographie scolaire au Sénégal (de la période coloniale à nos jours)*. Thèse de Doctorat en Didactique de la Géographie. Paris, Université Paris VII – Denis Diderot, 2004, 360 p.

VAN THAO Trinh, "L'idéologie de l'école en Indochine (1890-1938)", *Revue Tiers-Monde*, Vol. 34(133), 1993, p. 169-186.

Afrique belge

BRIFFAERTS Jan, "*Als Kongo op de schoolbank wil*": de onderwijspraktijk in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960). Louvain, Acco, 2007, 340 p.

DEPAEPE Marc, "Belgian Images of the Psycho-Pedagogical Potential of the Congolese during the Colonial Era, 1908-1960", *Paedagogical Historica*, Vol. 45(6), 2009, p. 707-725.

DOODOO Lanza Edindali, *L'éducation féminine au Congo belge, 1908-1959*. Mémoire de maîtrise. Paris, Université Panthéon-Sorbonne, 1978, 131 p.

ERNY Pierre, *L'école coloniale au Rwanda : 1900-1962*. Paris, L'Harmattan, 2001, 255 p.

GINGRICH Newt, *Belgian Education Policy in the Congo, 1945-1960*. Thèse de Doctorat. Nouvelle-Orléans, Tulane University, 1971, II + 304 p.

KABANZA Faustin, "L'enseignement du français à l'école coloniale au Rwanda", in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 19-34.

KITA Pierre K. M., *L'école primaire et post-primaire au Congo belge : contribution à l'étude sociologique d'un système d'enseignement colonial*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Paris, Université Paris V, 1976, 1 vol.

Afrique allemande

ADICK Christel, *Bildung und Kolonialismus in Togo : eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungswesens in Afrika am Beispiel Togos (1850-1914)*. Weinheim, Beltz, 1981, X + 364 p.

ANSPRENGER Franz, "Schulpolitik in Deutsch-Ostafrika", in HEINE Peter et Ulrich VAN DER HEYDEN (éds.), *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika*. Pfaffenweiler, Centaurus, 1995, p. 59-93.

KRAUSE Ingo T., "*Koloniale Schuldfrage*"? : die Schulpolitik in den afrikanischen Kolonien Deutschlands und Britanniens im Vergleich. Hamburg, Kovač, 2007, 361 p.

MEHNERT Wolfgang, *Schulpolitik im Dienste der Kolonialherrschaft des deutschen Imperialismus in Afrika (1884-1914)*. Thèse d'Habilitation. Leipzig, Karl Marx Universität, 1965, 325 p.

Empire espagnol

ALAPERRINE-BOUYER Monique, *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2007, 345 p.

GONZALBO Pilar, *Historia de la educación en la época colonial : la educación de los criollos y la vida urbana*. Mexico, El Colegio de México, 1990, 395 p.

GONZALBO Pilar, *Historia de la educación en la época colonial : el mundo indígena*. Mexico, El Colegio de México, 2008, 274 p.

GONZALEZ GONZALEZ Irene, *Escuela e ideología en el Protectorado español en el norte de Marruecos (1912-1956)*. Thèse de Doctorat. Tolède, Universidad de Castilla-La Mancha, 2010, 584 p.

NEGRIN FAJARDO Olegario, “La educación colonial en África negra española durante el franquismo (1939-1949)”, *Revista interuniversitaria de historia de la educación*, Vol. 8, 1989, p. 119-138.

NEGRIN FAJARDO Olegario, *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial : el modelo educativo colonial español*. Madrid, UNED, 1993, 269 p.

SCHWARTZ Karl, “Filipino Education and Spanish Colonialism: Towards an Autonomous Perspective”, *Comparative Education Review*, Vol. 15(2), 1971, p. 202-218.

Empire portugais

ALMEIDA Jerusa da Silva Gonçalves et Gilson Ruy Monteiro TEXEIRA, “A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas”, *Trilhas, Bélem*, Vol. 1(2), 2000, p. 56-65.

ERRANTE Antoinette, “Education and National Personae in Portugal's Colonial and Postcolonial Transition”, *Comparative Education Review*, Vol. 42(3), 1998, p. 267-308.

MADEIRA Ana Isabel, “Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930”, *Paedagogica Historica*, Vol. 41(1 & 2), 2005, p. 31-60. [en ligne]
http://www.fpce.up.pt/ciie/textos/AM-paedagogica_historica_vol_41.pdf (30 décembre 2011)

MADEIRA Ana Isabel Camara, “Estudos comparados e história da educação colonial : reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa”, *Educação*, Vol. 31(2), 2008, p. 103-123. [en ligne] <http://caioba.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2763/2110> (30 décembre 2011)

NOVOA Antonio et al. (dir.), *Para uma história da educação colonial*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação et Lisbonne, EDUCA, 1996, 420 p.

PAULO João Carlos, “What Does Indigenous Education Mean? Portuguese Colonial Thought and the Construction of Ethnicity and Education”, *Paedagogica Historica*, Vol. 37(1), 2001, p. 231-250.

Empire japonais

ONO Akiko, *Japan's Colonial Policy in Korea: Japanese Nationalism and Assimilation Policy in Education, 1910-1938*. Genève, Institut Universitaire de Hautes Études Internationales, 1996, III + 75 p.

TSURUMI Patricia, *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1977, XIII + 334 p.

VACANTE Russell A., *Japanese Colonial Education in Korea, 1910-1945: An Oral History*. Thèse de Doctorat. Buffalo, State University of New York, 1987, VI + 385 p.

Empire ottoman

BAYSAN Ibrahim Vehbi, *State Education Policy in the Ottoman Empire during the Tanzimat Period, 1839-1876*. Thèse de Doctorat. Manchester, University of Manchester, Department of Middle Eastern Studies, 2004, 290 p.

DEGUILHEM-SCHOEM Randi, "Idées françaises et enseignement ottoman : l'école secondaire Maktab 'Anbar à Damas", *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, Vol. 52, 1989, p. 199-206.

DERINGIL Selim, "They Live in a State of Nomadism and Savagery': The Late Ottoman Empire and the Post-Colonial Debate", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 45(2), 2003, p. 311-342.

FORTNA Benjamin C., *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Londres, Oxford University Press, 2002, XV + 280 p.

HILĀLĪ 'Abd al-Razzāq, *Ta'rīkh al-Ta'līm fī al-'Irāq fī al-'Ahd al-'Uthmānī, 1638-1917*. Bagdad, Sharikat al-Ṭab' wa-l-Nashr al-Ahliyya, 1959, 283 p.

PAPADAKIS Lydia, *Education and National Ideology in Ottoman Macedonia, c.1869-c.1882: The Greek Normal Schools of Serres and Salonika*. Thèse de Doctorat. Londres, University of London, 1996, 354 p.

SOMEL Selçuk Akşin, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, Autocracy, and Discipline*. Leiden, Brill, 2001, XVIII + 414 p.

VASSIADIS George A., *The Syllogos Movement of Constantinople and Ottoman Greek Education*. Thèse de Doctorat. Londres, University of London, 1998, 285 p.

YOUNG Pamela J., *Knowledge, Nation, and the Curriculum: Ottoman Armenian Education, 1853-1915*. Thèse de Doctorat. Ann Arbor, University of Michigan, 2001, XV + 301 p.

Manuels scolaires : divers

APPLE Michael W. et Linda K. CHRISTIAN-SMITH (éds.), *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge, 1991, VI + 290 p.

APPLE Michael W., "Cultural Politics and the Text", in *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York, Routledge, 2000 (1993¹), p. 42-60.

CHOPPIN Alain, "Le manuel scolaire, une fausse évidence historique", *Histoire de l'Éducation*, No. 117, 2008, p. 7-56.

DOUMATO Eleanor A. et Gregory STARRETT (éds.), *Teaching Islam: Textbooks and Religion in the Middle East*. Boulder (Colo.), Lynne Rienner, 2006, 267 p.

NASR Marlène, *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français, 1986 et 1997*. Paris, Khartala et Beyrouth, Center for Arab Unity Studies, 2001, 376 p.

SLATER John, "Methodologies of Textbook Analysis: Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies", in DICKINSON Alaric et al. (éds.), *International Yearbook of History Education*. Vol. 1. Londres, The Woburn Press, 1995, p. 179-189.

VAN LEEUWEN Theo, "The Schoolbook as a Multimodal Text", *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 14(1), 1992, p. 35-58.

Manuels scolaires métropolitains à l'époque coloniale

CASTLE Kathryn, *Britannia's Children: Reading Colonialism through Children's Books and Magazines*. Manchester, Manchester University Press, 1996, VII + 198 p.

CUET Christine, "Analyse de l'ouvrage *A travers nos colonies* : l'exemple de Madagascar", in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 251-267.

GAULUPEAU Yves, *L'Empire colonial, entre l'histoire et la légende : images de l'Empire colonial dans les manuels élémentaires d'histoire (1850-1989)*. Mémoire de DEA. Rouen, Université de Rouen, 1990, 165 p.

HORN Pamela, "English Elementary Education and the Growth of the Imperial Ideal: 1880-1914", in MANGAN James A. (éd.), *"Benefits Bestowed"? Education and British Imperialism*. Manchester, Manchester University Press, 1988, p. 39-55.

LABALETTE Lydia, *L'image des colonies françaises, dans les manuels de géographie, de 1938 à 1968 : le passage de l'apogée de l'Empire aux indépendances*. Mémoire de maîtrise. Paris, Université Panthéon-Sorbonne, 1995, 193 p.

LILLY T., "The Black African in Southern Africa: Images in British School Geography Books", in MANGAN James A. (éd.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres, Routledge, 1993, p. 40-53.

MACKENZIE John M., *Propaganda and Empire: The Manipulation of British Public Opinion, 1880-1960*. Manchester, Manchester University Press, 1984, 277 p.

MANGAN James A., "Images for Confident Control: Stereotypes in Imperial Discourse", in MANGAN James A. (éd.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. Londres, Routledge, 1993, p. 6-22.

Colonialisme, colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires

ABÉCASSIS Frédéric et al., *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon, INRP et Université de Lyon, 2007, 260 p.

FALAIZE Benoît (dir.), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire. Rapport d'enquête*. Lyon, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2010, 67 p. [en ligne] <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/colonisation-decolonisation/reflexions-generales/la-colonisation-et-la-decolonisation-dans-les-apprentissages-scolaires-de-lecole-primaire/view> (7 juillet 2011)

GRANVAUD Raphaël, "Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France", *Cahiers d'histoire*, Vol. 99, 2006, p. 73-81. [en ligne] <http://chrhc.revues.org/index792.html> (7 juillet 2011)

GRINDEL Susanne, "Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort ? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern", *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 30(3), 2008, p. 695-716.

LANIER Valérie, "Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : une histoire partielle et partiale", *Recueil Alexandries*, No. 17, 2008 [en ligne] <http://www.reseau-terra.eu/article823.html> (7 juillet 2011)

LEMAIRE Sandrine, "Histoire nationale et histoire coloniale : deux histoires parallèles", in BLANCHARD Pascal, Sandrine LEMAIER et Nicolas BANCEL (dir.), *Culture coloniale en France : de la Révolution française à nos jours*. Paris, CNRS Éditions, Autrement, 2008, p. 523-536.

MISH Carsten, "Die Dekolonisation des Empire in britischen Geschichtsbüchern seit 1947", *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 30(3), 2008, p. 741-762.

SEMIDEI Manuela, "De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français", *Revue française de science politique*, Vol. 16(1), 1966, p. 56-86.

Manuels scolaires coloniaux (produits dans et/ou pour les colonies)

AMRI-ABBES Rafika, "Statut des langues en contact dans la méthode bilingue de Louis Machuel", in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 177-190.

BEN-EZZEDINE Laïla, "Fonction du conte au croisement de la langue française et de la culture du colonisé tunisien : du glottophagique à l'emphatique", in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 191-215.

BRIFFAERTS Jan, "Etude comparative de manuels scolaires au Congo belge : cas des Pères dominicains et des Missionnaires du Sacré Cœur", in DEPAEPE Marc et al., *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*. Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, p. 167-196.

CHERRAD Yasmina, "Des livres de français pour les petits Algériens : aspects méthodologiques et socioculturels", in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 217-240.

DEPAEPE Marc et al., *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*. Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, 270 p.

KITA Pierre K. M., “Les livrets de lecture des Pères Blancs au Kivu (1910-1950)”, in DEPAEPE Marc et al., *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*. Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, p. 31-94.

NABTI Amar, “De quelques aspects linguistiques et didactiques de la leçon de langage dans les cours d'initiation à l'école primaire dans la méthode Abbad, Renaud et Aïtoudyahia”, in MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français dans les colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris, L'Harmattan, 2010, p. 241-249.

VINCK Honoré, “The Influence of Colonial Ideology on Schoolbooks in the Belgian Congo”, *Paedagogica Historica*, Vol. 23(2), 1995, p. 355-406. [en ligne]
http://www.abbol.com/commonfiles/docs_projecten/colschoolbks/ideology.htm (7 juillet 2011)

VINCK Honoré, “Manuels scolaires coloniaux (Congo-Belge) : un florilège”, *Annales Aequatoria*, Vol. 19, 1998, p. 3-166. [en ligne]
http://www.abbol.com/commonfiles/docs_projecten/colschoolbks/manuels_sco_col.php
(7 juillet 2011)

VINCK Honoré, “Livrets scolaires coloniaux: méthodes d'analyse – approche herméneutique”, *History in Africa*, Vol. 26, 1999, p. 379-408. [en ligne]
http://www.abbol.com/commonfiles/docs_projecten/colschoolbks/manuels_sc_met.php
(7 juillet 2011)

VINCK Honoré, “Les manuels scolaires des M.S.C. au Congo belge”, in DEPAEPE Marc et al., *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*. Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, p. 133-165.

Enseignement de l'histoire

Anthropologie / sociologie / théorie de l'enseignement de l'histoire

ADWAN Sami et Dan BAR-ON, “Shared History Project: A PRIME Example of Peace-Building under Fire”, *International Journal of Politics, Culture, and Society*, Vol. 17(3), 2004, p. 513-521.

BEKERMAN Zvi et Michalinos ZEMBYLAS, “The Emotional Complexities of Teaching Conflictual Historical Narratives: The Case of Integrated Palestinian-Jewish Schools in Israel”, *Teachers College Record*, Vol. 113(5), 2011, p. 1004-1030.

BINET Jacques, “L'Histoire africaine et nos ancêtres les gaulois”, *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Vol. 64(194-197), 1967, p. 209-218. [en ligne]
http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_5/b_fdi_04-05/03766.pdf
(23 septembre 2011)

BUCKLEY-ZISTEL Susanne, “Nation, Narration, Unification? The Politics of History Teaching after the Rwandan Genocide”, *Journal of Genocide Research*, Vol. 11(1), 2009, p. 31-53.

BUGNARD Pierre-Philippe et Daniel MOSER-LECHOT, “Les didactiques de l'histoire en Suisse”, *Historiens & Géographes*, Vol. 396, 2006, p. 225-233.

BUGNARD Pierre-Philippe, "La problématisation en histoire enseignée", communication à la journée d'études internationale "Quelles sont les pratiques enseignantes et que dit la recherche ? Un état des lieux de la didactique de l'histoire". Genève, Université de Genève, 18 mai 2009. Reproduit dans *Le Cartable de Clio*, Vol. 11, 2011, p. 189-203.

CLARK Anna, "History Teaching, Historiography, and the Politics of Pedagogy in Australia", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 32(3), 2004, p. 379-396.

COURVOISIER Jaques, *L'histoire de la Réforme et les manuels scolaires. Étude sur la façon dont les manuels d'histoire à l'usage des établissements d'enseignement primaire et secondaire présentent l'histoire de la Réforme française des origines à l'Edit de Nantes*. Neuilly (Seine), Éditions de la cause, 1928, 78 p.

DE COCK Laurence et Emmanuelle PICARD (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire : illusions et désillusions du roman national*. Marseille, Agone, 2009, XXV + 212 p.

DE VOS Mieke, "The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching", *History Workshop Journal*, Vol. 67(1), 2009, p. 111-124.

DRAKE Frederick D. et Lawrence W. MCBRIDE, "Reinvigorating the Teaching of History through Alternative Assessment", *The History Teacher*, Vol. 30(2), 1997, p. 145-173.

ERDMANN Elisabeth, Robert MAIER et Susanne POPP (éds.), *Worldwide Teaching of History: Present and Future*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Vol. 117. Hannover, Hahn, 2006, 380 p.

FARGUES Philippe, *Aspects idéologiques de l'enseignement de l'histoire en Égypte*. Thèse de Doctorat sous la direction de Maxime Rodinson. Paris, École Pratique des Hautes Etudes, 6^e section, 1973, 253 p.

FAYOT Véronique, *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises : conscience historique et sentiments d'identité*. Thèse de Doctorat en Didactique des Disciplines. Paris, Université Paris VII – Denis Diderot, 2002, 356 p.

FERRO Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris, Payot & Rivages, 2004 (1981'), 460 p.

FIRER Ruth et Sami ADWAN, *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*. Studies in International Textbook Research, Vol. 110/1. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 2004, 176 p.

FOSTER Stuart, "The British Empire and Commonwealth in World War II: Selection and Omission in English History Textbooks", communication au 8^e congrès international de l'IARTEM "Caught in the Web or Lost in the Textbook?", IUFM de Caen, 26-29 octobre 2005. [en ligne] http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/foster.pdf (27 octobre 2011)

GEORGEOFF John, "Nationalism in the History Textbooks of Yugoslavia and Bulgaria", *Comparative Education Review*, Vol. 10(3), 1966, p. 442-450.

GUICHARD Sylvie, *The Construction of History and Nationalism in India: Textbooks, Controversies and Politics*. Londres, Routledge, 2010, XI + 236 p.

HEIMBERG Charles, "Vers une pédagogie des mémoires. Histoire, mémoires et intelligibilité des sociétés", in LEGARDEZ Alain et Laurence SIMONNEAUX (dir.), *Développement durable et autres*

questions d'actualité. *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon, Éducagri, 2011, p. 233-247.

HUSBANDS Chris, Alison KITSON et Anne PENDRY, *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Buckingham, Open University Press, 2003, XI + 173 p.

Institut d'études africaines (Aix-en-Provence), *La recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone*. Actes du colloque international, Aix-en-Provence, 24-26 avril 1995. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1997, 426 p.

KUMAR Krishna, *Prejudice and Pride: School Histories of the Freedom Struggle in India and Pakistan*. New Delhi, Viking, 2001, XII + 274 p.

LÄSSIG Simone et Karl Heinrich POHL, "History Textbooks and Historical Scholarship in Germany", *History Workshop Journal*, Vol. 67(1), 2009, p. 125-139.

LE MAREC Yannick, Sylvain DOUSSOT et Anne VEZIER, "Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire", *Éducation et didactique*, Vol. 3(3), 2009, p. 7-27.

LEMISKO Lynn S., "The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom", *Canadian Social Studies*, Vol. 38(2), 2004. [en ligne]
http://www2.education.ualberta.ca/css/css_38_2/ARhistorical_imagination_collingwood.htm
(20 septembre 2011)

MILLAS Hercules, "History Textbooks in Greece and Turkey", *History Workshop*, No. 31, 1991, p. 21-33.

PAXTON Richard J., "A Deafening Silence: History Textbooks and the Students who Read Them", *Review of Educational Research*, Vol. 69(3), 1999, p. 315-339.

PINGEL Falk (éd.), *Contested Past, Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*. Studies in International Textbook Research, Vol. 110/2. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 2003, 150 p.

RIEMENSCHNEIDER Rainer (dir.), *Images d'une révolution : la Révolution française dans les manuels scolaires d'histoire du monde*. Frankfurt am Main, GEI et Paris, L'Harmattan, 1994, XII + 723 p.

ROTBERG Robert I., "The Teaching of African History", *The American Historical Review*, Vol. 69(1), 1963, p. 47-63.

SCHAR Bernhard C. et Vera SPERISEN, "Switzerland and the Holocaust: Teaching Contested History", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 42(5), 2010, p. 649-669.

TUTIAUX-GUILLON Nicole, "Mémoire et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques", *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, No. 165, 2008, p. 31-42.

ZAJDA Joseph et Rea ZAJDA, "The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia", *International Review of Education*, Vol. 49(3/4), 2003, p. 363-384.

Histoire de l'enseignement de l'histoire

ABBASSI Driss, *Entre Bourguiba et Hannibal : identité tunisienne et histoire depuis l'indépendance*. Paris, Karthala et Aix-en-Provence, IREMAM, 2005, 265 p.

ADESINA Olutayo C., "Teaching History in Twentieth Century Nigeria: The Challenges of Change", *History in Africa*, Vol. 33, 2006, p. 17-37.

AÏT SAADI Lydia, "Le passé franco-algérien dans les manuels scolaires d'histoire algériens", in ABÉCASSIS Frédéric et al., *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*. Lyon, INRP et Université de Lyon, 2007, p. 229-240.

AÏT SAADI Lydia, *La nation algérienne à travers les manuels scolaires d'histoire algériens : 1962-2008*. Thèse de Doctorat sous la direction de Benjamin Stora. Paris, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 2010, 3 vol.

ALDRICH Richard, "Class and Gender in the Study and Teaching of History in England in the Twentieth Century", *Historical Studies in Education / Revue d'Histoire de l'Éducation*, Vol. 1(1), 1989, p. 119-136.

BENDANA-KCHIR Kmar, "Ecrire, enseigner l'histoire de la Tunisie : séquence coloniale et circulation des savoirs", in AVON Dominique et Alain MESSAOUDI (dir.), *De l'Atlas à l'Orient musulman. Contributions en hommage à Daniel Rivet*. Paris, Karthala, 2011, p. 141-153.

BENDICK Rainer, "La première Guerre mondiale à travers l'opposition des deux Etats allemands (1949-1989)", *Tréma*, Vol. 29, 2008, p. 21-31.

BHARGAVA Rajeev, "History, Nation and Community: Reflections on Nationalist Historiography of India and Pakistan", *Economic and Political Weekly*, Vol. 35(4), 2000, p. 193-200.

BHATTACHARYA Neeladri, "Teaching History in Schools: The Politics of Textbooks in India", *History Workshop Journal*, Vol. 67(1), 2009, p. 99-110.

BLAUSTEIN-NIDDAM Amélie, *L'image des Juifs, du judaïsme et d'Israël dans les manuels scolaires d'histoire en France de 1957 à 2007*. Thèse de Doctorat sous la direction de Carol Iancu. Montpellier, Université Paul Valéry, 2008, 2 vol.

COLLY Anne-Sophie, *La représentation de la Russie contemporaine (1854-1939) dans les manuels scolaires d'histoire publiés entre 1880 et 1939*. Mémoire de Maîtrise sous la direction de Robert Frank et Marie-Pierre Rey. Paris, Université Panthéon-Sorbonne, 1997, 210 p.

FARAG Iman, "Les manuels d'histoire égyptiens : genèse et imposition d'une norme", *Genèses*, No. 44, 2001/3, p. 4-29. [en ligne]
http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=GEN&ID_NUMPUBLIE=GEN_044&ID_ARTICLE=GEN_044_0004 (25 mars 2009)

FAURE Romain, "Connections in the History of Textbook Revision, 1947-1952", *Education Inquiry*, Vol. 2(1), 2011, p. 21-35. [en ligne]
http://www.use.umu.se/digitalAssets/65/65066_faure_vol2_nr1.pdf (18 octobre 2011)

GARCIA Patrick et Jean LEDUC, *L'enseignement de l'histoire en France : de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris, Armand Colin, 2003, 319 p.

GROULEZ Michel, *Les juifs et le judaïsme dans les manuels scolaires d'histoire : image d'une minorité dans la transmission de la mémoire nationale en France*. Thèse de Doctorat sous la direction de Nancy Green. Paris, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2004, 2 vol.

HENS Tine, "One History for All: The Quest for an International History Textbook during the Interwar Years in Europe and Belgium", communication au 13^e congrès annuel de l'*International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks*. Belgrade, 1-3 octobre 2009.

HÉRY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée de 1870 à 1970*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, 432 p.

JADOULLE Jean-Louis (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, 212 + 31 p.

LÉCUREUR Bertrand, "'L'autre Allemagne', la résistance intérieure au nazisme, un aspect particulier des manuels d'Histoire allemands publiés depuis 1950", *Tréma*, Vol. 29, 2008, p. 33-47.

MARCHAND Philippe, "Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire : questions de méthode", *Histoire de l'Éducation*, Vol. 93, 2002, p. 37-57.

MORAND Brigitte, "La guerre froide dans les manuels scolaires français des années soixante à nos jours : une recomposition douloureuse de l'histoire de l'Europe et du monde", *Tréma*, Vol. 29, 2008, p. 49-62.

NICOLLS Jason (éd.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*. Oxford Studies in Comparative Education 15(2). Didcot, Symposium, 2006, 124 p.

OBDEIJN Herman, *L'enseignement de l'histoire dans la Tunisie moderne : 1881-1970*. Nimègue (Pays-Bas), Alfa, 1975, 151 p.

OGIER Angéline, "Le rôle du manuel dans la leçon d'histoire à l'école primaire (1870-1969)", *Histoire de l'Éducation*, No. 114, 2007, p. 87-119.

PODEH Elie, "History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000)", *History & Memory*, Vol. 12(1), 2000, p. 65-100

REMAOUN Hassan, "L'enseignement de la guerre de libération nationale (1954-1962) dans les anciens et nouveaux manuels algériens d'histoire. Un enjeu pour l'affirmation d'une culture de la citoyenneté", *Tréma*, Vol. 29, 2008, p. 5-19.

SALMONI Barak A., "Historical Consciousness for Modern Citizenship: Egyptian Schooling and the Lessons of History during the Constitutional Monarchy", in GOLDSCHMIDT Arthur, Amy JOHNSON et Barak A. SALMONI (éds.), *Re-Envisioning Egypt, 1919-1952*. Le Caire, The American University in Cairo Press, 2005, p. 164-193.

SIDDIQI Majid Hayat, "History-Writing in India", *History Workshop*, No. 10, 1980, p. 184-190.

SLATER John, *The Politics of History Teaching: A Humanity Dehumanized?* Londres, Institute of Education, University of London, 1989, 20 p.

SYLVESTER David, "Change and Continuity in History Teaching, 1900-1993", in BOURDILLON Hilary (éd.), *Teaching History*. Londres, Routledge & The Open University, 1994, p. 9-26.

THAPAR Romila, "The History Debate and School Textbooks in India: A Personal Memoir", *History Workshop Journal*, Vol. 67(1), 2009, p. 87-98.

Sciences cognitives et enseignement / apprentissage de l'histoire

BROWN John S., Allan COLLINS et Paul DUGUID, "Situated Cognition and the Culture of Learning", *Educational Researcher*, Vol. 18(1), 1989, p. 33-42.

MILLER Montserrat M. et Peter N. STEARNS, "Applying Cognitive Learning Approaches in History Teaching: An Experiment in a World History Course", *The History Teacher*, Vol. 28(2), 1995, p. 183-204.

MORO Christiane, "La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien", *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Vol. 23(3), 2001, p. 493-512.

PACE David, "Beyond 'Sorting': Teaching Cognitive Skills in the History Survey", *The History Teacher*, Vol. 26(2), 1993, p. 211-220.

STEINER Pierre, "Introduction : cognitivisme et sciences cognitives", *Labyrinthe*, Vol. 20, 2005, p. 13-39.

TARTAS Valérie, *La construction du temps social par l'enfant*. Berne, Peter Lang, 2009, XXII + 252 p.

TOREN Christina, "Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind", *Man*, New Series, Vol. 28(3), 1993, p. 461-478.

Narration et histoire

BARONI Raphaël, *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*. Paris, Seuil, 2007, 437 p.

MOUSTAKIS Christina, "A Plea for Heads: Illustrating Violence in Fairy Tales", *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 7(2), 1982, p. 26-30.

Epistémologie de l'histoire

AHEARN Laura M., "Language and Agency", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 30, 2001, p. 109-137.

ARON Raymond, *Leçons sur l'histoire : cours du Collège de France*. Paris, Éditions de Fallois, 1989, 455 p.

BARRACLOUGH Geoffrey, *Tendances actuelles de l'histoire*. Paris, Flammarion, 1980, 342 p.

BARTHES Roland, "L'effet de réel", *Communications*, Vol. 11, 1968, p. 84-89.

BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris, Armand Colin, 1993 (1949¹), 290 p.

DE CERTEAU Michel, *L'Écriture de l'histoire*. Paris, Gallimard, 2002 (1975¹), 527 p.

FARGE Arlette, *Le goût de l'archive*. Paris, Seuil, 1989, 152 p.

FEBVRE Lucien, *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle. La religion de Rabelais*. Paris, Albin Michel, 2003 (1942¹), XXI + 579 p.

FURET François, "De l'histoire-récit à l'histoire-problème", in *L'atelier de l'histoire*. Paris, Flammarion, 1982, p. 73-90.

GINZBURG Carlo, *Le juge et l'historien : considérations en marge du procès Sofri*. Lagrasse, Verdier, 1997 (édition originale en italien 1991¹), 187 p.

HARTOG François, *Évidence de l'histoire : ce que voient les historiens*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2005, 285 p.

KOPOSOV Nikolay, *De l'imagination historique*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2009, 230 p.

LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*. Paris, Gallimard, 1988, 409 p.

MARROU Henri-Irénée, "Comment comprendre le métier d'historien", in SAMARAN Charles (éd.), *Encyclopédie de la Pléiade. L'histoire et ses méthodes*. Paris, Gallimard, 1961, XIII + 1773 p.

NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard, 1984-1992, 3 t., 7 vol.

PAYEN Pascal, "Discours historique et structures narratives chez Hérodote", *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Vol. 45(3), 1990, p. 527-550.

POMIAN Krzysztof, "De l'histoire, partie de la mémoire, à la mémoire, objet d'histoire", *Revue de métaphysique et de morale*, 1998, No. 1, p. 63-110.

POMPER Philip, "Historians and Individual Agency", *History and Theory*, Vol. 35(3), 1996, p. 281-308.

REVEL Jacques, "Micro-analyse et construction du social", in *Un parcours critique : douze exercices d'histoire sociale*. Paris, Galaade Éditions, 2006, p. 56-85.

RICŒUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil, 2000, 689 p.

VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*. Paris, Seuil, 1996 (1971¹), 438 p.

WHITE Hayden, "The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory", *History and Theory*, Vol. 23(1), 1984, p. 1-33.

WHITE Hayden, *The Fiction of Narrative: Essays on History, Literature and Theory, 1957-2007*. Édité par Robert Doran. Baltimore (MD), The Johns Hopkins University Press, 2010, XXXIV + 382 p.

YERUSHALMI Yosef Hayim, *Zakhor : histoire juive et mémoire juive*. Paris, Gallimard, 1991 (1984¹), 165 p.

Sites web et ressources électroniques

Ahfad University for Women, “Ahfad University for Women: History of the University”, 2007 [en ligne] <http://www.ahfad.org/history.html>

Bibliothèque Nationale de France, Gallica [en ligne] <http://gallica.bnf.fr/>

Durham University Library Special Collections Catalogue: Sudan Archive [en ligne] <http://reed.dur.ac.uk/xtf/view?docId=ead/sad/sudan.xml/>

Durham University Library Special Collections: Sudan Archive: Sudan Staff Lists [en ligne] http://www.dur.ac.uk/library/asc/sudan/staff_lists/

GILLARD Derek, “The History of Education in England”, 2000-2011 [en ligne] <http://www.educationengland.org.uk/>

Internet Archive, San Francisco [en ligne] <http://www.archive.org/>

MEKKI SHIBEIKA Amna ‘Azz al-Dīn, “Al-Brūfīsīr Mekkī al-Tayyeb Shibeika” [en ligne] <http://shibeika.info/>

Revues.org, centre pour l'édition électronique ouverte [en ligne] <http://www.revues.org/>

SPLMToday.com: Official Website of the Sudan People's Liberation Movement [en ligne] <http://www.splmtoday.com/>

The National Archives, “The National Archives: Discover Our Collections” [en ligne] <http://discovery.nationalarchives.gov.uk/SearchUI/>

The Palestine Exploration Fund, “The Palestine Exploration Fund: Profiles of Famous People Associated with the Fund” [en ligne] <http://www.pef.org.uk/profiles/>

The Unity High School Archive [en ligne] <http://unitykhartoum.blogspot.com/>

UNESCO, “UNESDOC Database” [en ligne] <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>

Index des auteurs

- ABBAS Mekki, 449
 ABBASSI Driss, 496
 'ABD AL-MAJĪD 'Abd al-'Azīz Amīn, 469
 ABD AL-RAHIM Muddathir, 463, 475
 ABDEL SALAM El-Fatih A., 466, 475
 ABDIN Hasan, 463
 ABÉCASSIS Frédéric, 483, 487, 492, 496
 'ĀBIDĪN 'Abd al-Majīd, 449
 ABŪ AL-IS'ĀD Muḥammad, 483
 ABU BAKR Yusuf El Khalifa, 469
 ABU HASABU Afaf Abdel Majid, 463
 ABU SALIM Muhammad Ibrahim, 460
 ABUSHOUK Ahmed Ibrahim, 463
 ADERINTO Saheed, 479
 ADESINA Olutayo C., 496
 ADICK Christel, 488
 ADWAN Sami, 493, 494
 AGUDA Oluwadare, 475
 AHEARN Laura M., 498
 AḤMAD Ḥasan Makkī Muḥammad, 469
 AḤMAD Su'ād 'Abd al-'Azīz, 469
 AHMED Abdel Ghaffar Muhammad, 478
 AHMED Sajada Z., 482
 AĪT SAADI Lydia, 496
 AKOL Lam, 473
 AKRAWI Matta, 455, 469
 AL MAHDĪ Mandūr, 449, 451
 AL-AMĪN 'Uthmān Aḥmad, 448, 469
 ALAPERRINE-BOUYER Monique, 489
 AL-BAḤĪRĪ Zakī, 463
 ALDRICH Richard, 496
 AL-GADDĀL Muḥammad Sa'īd, 460, 462, 472
 AL-ḤĀJJ al-Mu'tasim Aḥmad, 469
 AL-ḤĀRDALLŪ Ibrāhīm, 463
 AL-ḤASAN Muṣṭafa Muḥammad, 463
 'ALĪ Sa'īd Ismā'īl, 483
 'ALĪ ṬAHA 'Abd al-Raḥman, 449
 'ALĪ ṬAHA Fadwa 'Abd al-Raḥman, 445, 449, 463, 469
 'ALĪ ṬAHA Fayṣal 'Abd al-Raḥman, 463
 ALIER Abel, 473
 ALLEN Bernard M., 449
 ALLENDER Tim, 482
 ALMEIDA Jerusa da Silva Gonçalves, 489
 AL-MILEIK Nafisa Abu Bakr, 448
 AL-NADĪM 'Abdallāh, 449
 AL-ṢĀWĪ 'Abd al-'Azīz Ḥusayn, 475
 AL-SAYYID Nāṣir, 469
 AL-SHAHI Ahmed, 472
 ALTBACH Philip G., 486, 487
 AL-TŪM Amīn, 463
 AMIN Samir, 486
 AMĪR al-Tījānī, 463
 AMRI-ABBES Rafika, 492
 An Egyptian Publicist, 449
 ANDRES María del Mar del Pozo, 481
 ANSPRENGER Franz, 488
 APPLE Michael W., 490
 ARBAB Sayed Ziada Osman, 449
 ARCHER Leonie, 472
 ARKELL Anthony J., 449
 ARON Raymond, 498
 ASAD Talal, 478
 ATEM M. A., 449
 AVON Dominique, 496
 AWAD Mohamed, 449
 AWENENGO Séverine, 478
 AYACHI Mokhtar, 486
 BABER Zaheer, 479
 BABIKER Mahjoub Abd al-Malik, 463
 BACHIR BOLA Ahmed, 472
 BADAL Raphael K., 473
 BADRĪ Bābikr, 449
 BAER Gabriel, 472
 BAKER Samuel W., 449
 BAKER William J., 484
 BAKHEIT Ga'far M. A., 463, 464
 BALAMOAN G. Ayoub, 464
 BALFOUR Andrew, 459
 BALFOUR-PAUL Glen, 476
 BALL S. J., 484
 BANCEL Nicolas, 492
 BARKER Francis, 478
 BARNARD Alan J., 479
 BAR-ON Dan, 493
 BARONI Agostino, 449
 BARONI Raphaël, 498
 BARRACLOUGH Geoffrey, 498
 BARTHÉLÉMY Pascale, 478, 486
 BARTHES Roland, 498
 BATTEN Thomas R., 449
 BAYART Jean-François, 478
 BAYSAN Ibrahim Vehbi, 490
 BEASLEY Ina, 450
 BEATON A. C., 450
 BEDRI Ibrahim, 450
 BEDRI Yousef Babikr, 450, 471
 BEKERMAN Zvi, 493
 BELKAĪD Malika, 486
 BELL Gawain, 445, 464
 BELL Herman, 469
 BELL Morag, 479
 BENDANA-KCHIR Kmar, 496
 BENDICK Rainer, 496
 BEN-EZZEDINE Laïla, 492
 BENGIO Ofra, 476
 BERGMAN Elizabeth M., 445
 BESHIR Mohamed Omer, 464, 469, 473
 BESWICK Stephanie, 467, 472
 BETTS Raymond F., 477
 BEZANÇON Pascale, 486
 BHABHA Homi K., 478

BHARGAVA Rajeev, 496
 BHATTACHARYA Neeladri, 496
 BIN MATT Ismail, 468
 BINET Jacques, 493
 BLANCHARD Pascal, 492
 BLANCKAERT Claude, 479
 BLAUSTEIN-NIDDAM Amélie, 496
 BLEUCHOT Hervé, 460, 464
 BLOCH Marc, 498
 Board of Education, 450
 BONINI Nathalie, 484
 BOUCHE Denise, 486
 BOURDILLON Hilary, 497
 BRACKETT D. G., 450
 BRIFFAERTS Jan, 488, 492
 BRIGHT John A., 469
 BROWN Godfrey N., 470, 471
 BROWN John S., 498
 BROWN Judith M., 477
 BUCKLEY-ZISTEL Susanne, 493
 BUDGE Ernest Alfred W., 450
 BUGNARD Pierre-Philippe, 493, 494
 BURR J. Millard, 474
 BURSTON Wyndham H., 450
 BURTON John W., 464
 BUSH Barbara, 476
 BUTLER L. J., 477
 BUTLIN Robin, 479
 CAIN Peter J., 477
 CARNOY Martin, 482
 CASTLE Kathryn, 491
 CHABCHOUB Ahmed, 486
 CHAKRABARTY Dipesh, 479
 CHAMBERLAIN M. E., 477
 CHENEY Lionel J., 450
 CHERRAD Yasmina, 492
 CHERVEL André, 481
 CHIROL Valentine, 450
 CHOPPIN Alain, 491
 CHRISTIAN-SMITH Linda K., 490
 CLARK Anna, 494
 CLATWORTHY F. James, 484
 CLIGNET Remi, 486
 COCHRAN Judith, 483
 COHN Bernard S., 479
 COLLINS Allan, 498
 COLLINS Robert O., 461, 464, 472, 473, 474
 COLLY Anne-Sophie, 496
 Colonial Office, 450, 456
 COLONNA Fanny, 486
 COOK Henry C., 451
 COOMBE Trevor, 484
 COOPER Frederick, 476
 COQUERY-VIDROVITCH Catherine, 478, 479
 COURVOISIER Jaques, 494
 CRABITÈS Pierre, 451
 CRAZE Joshua, 468
 CREECH-JONES Arthur, 451
 CROWFOOT John W., 451
 CUET Christine, 491
 CURRIE James, 451
 DALY Martin W., 445, 460, 464, 473, 474
 DALZIEL Nigel, 445
 D'ARCY Patrick F., 464
 DAVIES Reginald, 451
 DE CERTEAU Michel, 498
 DE COCK Laurence, 494
 DE GAYFFIER-BONNEVILLE Anne-Claire, 464
 DE SUREMAIN Marie-Albane, 479
 DE VOS Mieke, 494
 DE WAAL Alex, 474
 DECKER Corrie, 484
 DECKER David F., 462
 DEE Brian Desmond M., 445
 DEER Cécile, 482
 DEGUILHEM-SCHOEM Randi, 490
 DEHÉRAIN Henri, 461
 DEKMEJIAN Richard H., 462
 DENG Francis M., 464, 475
 DENG William, 456
 DEPAEPE Marc, 481, 482, 485, 486, 488, 492, 493
 Department of the Interior, 451
 DERINGIL Selim, 490
 DICKINSON Alaric, 491
 DIOUF Mamadou, 479
 DIYĀB Aḥmad Ibrāhīm, 464
 DODSON Michael S., 482
 DOODOO Lanza Edindali, 488
 DOUMATO Eleanor A., 491
 DOUSSOT Sylvain, 495
 DRAKE Frederick D., 494
 DUGUID Paul, 498
 DULUCQ Sophie, 479
 DUNCAN John Spenser R., 451
 DUNNE James H., 483
 Durham University Library, 445
 DUTEIL Simon, 486
 EL ABDIN Abd El Mutaal Z., 448
 EL GIZOULI El Subki Mohamad, 469
 EL NASRI Abd al-Rahman, 445
 EL SHAKRY Omnia, 479
 EL SHEIKH Fath El Rahman Abdulla, 468
 EL TAYEB Abdul Ghani Fateh El Rahman, 448
 EL-AFFENDI Abdelwahab, 472
 ELLIS Catriona, 482
 EL-SAFI Mahasin Abdelgadir Hag, 463, 464, 465
 EL-SINGABY Talaat, 445
 ERDMANN Elisabeth, 494
 ERLICH Haggai, 462, 476
 ERNY Pierre, 488
 ERRANTE Antoinette, 489
 ESIGIE A. E. O., 451
 ESPOSITO John L., 445
 ETEMAD Bouda, 477
 EVANS-PRITCHARD Edward E., 451, 452
 FABUNMI Lawrence A., 465
 FALAIZE Benoît, 486, 492
 FALOLA Toyin, 479
 FARAG Iman, 483, 496
 FARGE Arlette, 498

FARGUES Philippe, 494
 FARQUHARSON LANG W. M., 471
 FAURE Romain, 496
 FAWZĪ BĀSHĀ Ibrāhīm, 452
 FAYOT Véronique, 494
 FEBVRE Lucien, 499
 FERGUSON Niall, 477
 FERRO Marc, 494
 FINDLAY Joseph J., 452
 FINLAY-JOHNSON Harriet, 452
 FIRER Ruth, 494
 FLINT Julie, 474
 FLUEHR-LOBBAN Carolyn, 472, 475
 FOGEL Frédéric, 460
 FORBES Lesley E., 445
 FÖRSTER Julia, 469
 FORTNA Benjamin C., 490
 FOSTER Stuart, 494
 FOURCADE Marie, 477
 FŪRAWĪ, 452
 FURET François, 499
 GABORIEAU Marc, 470
 GALLI A., 469
 GAMBLE Harry, 486
 GANDHI Leela, 478
 GANNON Edmund J., 452
 GARCIA Patrick, 496
 GĀSIM 'Awn al-Sharīf, 445
 GAULUPEAU Yves, 491
 GEORGE M. F. A., 452
 GEORGEOFF John, 494
 GERSHONI Israel, 476
 GHOSE Kshetrapal D., 452
 GILLARD Derek, 481
 GINGRICH Newt, 488
 GINZBURG Carlo, 499
 GLEICHEN Lieutenant-Colonel, 452
 GLEICHEN Lord Albert E. W., 452
 GOLDSCHMIDT Arthur, 445, 497
 GONZALBO Pilar, 489
 GONZALEZ GONZALEZ Irene, 489
 GOODLAD John I., 481
 GOODMAN Joyce, 481
 Gordon Memorial College, 458
 GORDON Robert, 481
 GOSH Suresh Chandra, 483
 GRANDIN Nicole, 465, 470
 GRANVAUD Raphaël, 492
 GRAY, 447
 GRIFFITHS Vincent L., 452, 470
 GRINDEL Susanne, 492
 GROSSBERG Lawrence, 478
 GROULEZ Michel, 497
 GUHA Ranajit, 478
 GUICHARD Sylvie, 494
 HADFIELD James, 452
 HALE Sondra D., 468
 HAMAD Bushra, 465
 HAMILTON John Almeric de Courcy, 459
 HANES III W. Travis, 465
 HANKIN Gerald T., 453
 HAPPOLD Frederick C., 453
 HARGEY Taj, 465
 HART H. L. A., 465
 HARTOG François, 499
 HASAN Yusuf Fadl, 460, 463, 470
 HASSAN Muhammad Hassan, 483
 HAYWOOD John A., 453
 HEFFERNAN Michael, 479
 HEGGOY Alf Andrew, 487
 HEIMBERG Charles, 494
 HEINE Peter, 488
 HEINLEIN Frank, 477
 HENDERSON Kenneth David D., 450, 453, 465
 HENS Tine, 497
 HÉRY Evelyne, 497
 HETHERINGTON Penelope, 484
 HILĀLĪ 'Abd al-Razzāq, 490
 HILL C. Peter, 453
 HILL Richard L., 445, 457, 461
 HINGLEY Richard, 479
 HISKETT Mervyn, 470, 471
 HODGE Joseph M., 484
 HODGKIN Robin A., 453, 470
 HOGAN Jane R., 445
 HOLMES Brian, 482
 HOLT Peter M., 453, 460, 462, 465
 HOPKINS Antony G., 477
 HORN Pamela, 491
 HOWE Stephen, 476
 HUDDLESTON Hubert, 453
 HULME Peter, 478
 HUNTER Neil B., 453
 HURREIZ Sayyid H., 466, 469, 475
 HUSBANDS Chris, 495
 HYAM Ronald, 477
 IBRAHIM Ahmed Uthman Muhammad, 465
 IBRAHIM Hala M., 470
 IBRAHIM Hassan Ahmed, 461, 465
 IBRĀHĪM Yahya Muḥammad, 470
 IDRIS Amir H., 475
 IKIN Rutherford G., 453
 Institut d'études africaines (Aix-en-Provence), 495
 Institute of Education (Bakht er Ruda), 453
 Institute of Education (London), 446
 IVERSEN Margaret, 478
 JACKSON Henry C., 454
 JADOULLE Jean-Louis, 497
 JANKOWSKI James P., 476
 JÉZÉQUEL Jean-Hervé, 487
 JOHNSON Amy, 497
 JOHNSON Douglas H., 460, 465, 472, 473
 JOHNSON Richard A., 454
 JOK Madut Jok, 473
 JONES Thomas J., 454
 JULIA Dominique, 481
 KABANZA Faustin, 488
 KADRI Aïssa, 487
 KALLAWAY Peter, 484
 KAMARA Mohamed, 487

KĀMIL BĀSHĀ Muṣṭafā, 454
 KAPTEIJNS Lidwien, 462
 KARDAMAN Babikir El-Hag El-Fadil, 470
 KEATINGE Maurice W., 454
 KELLY Gail P., 486, 487
 KEVANE Michael, 462, 468
 KHALID Mansour, 460
 KIAMBA Claude-Ernest, 487
 KILPATRICK William H., 454
 KING Kenneth J., 470, 484
 KINSEY David C., 483
 KIRK-GREENE Anthony H. M., 445, 465
 KITA Pierre K. M., 488, 493
 KITSON Alison, 495
 KOERNER Francis, 487
 KOMEY Guma Kunda, 468
 KOPOSOV Nikolay, 499
 KRAUSE Ingo T., 488
 KUMAR Krishna, 483, 495
 KURITA Yoshiko, 465, 466
 KÜSTER Sybille, 484
 LABALETTE Lydia, 491
 LACEY Greg, 482
 LAMOTHE Ronald M., 472
 LAMPEN G. D., 454
 LANGLEY Michael, 454
 LANIER Valérie, 492
 LÄSSIG Simone, 495
 LAVERGNE Marc, 460, 464, 474
 LAVIN Deborah, 467, 470, 471
 LAYISH Aharon, 462
 LE GOFF Jacques, 499
 LE HOUÉROU, 474
 LE MAREC Yannick, 495
 LECLERC Gérard, 479
 LÉCUREUR Bertrand, 497
 LEDUC Jean, 496
 LEE John M., 477
 LEGARDEZ Alain, 494
 LEHMIL Linda, 487
 LEJEAN Guillaume M., 454
 LEJEUNE Dominique, 479
 LEMAIRE Sandrine, 492
 LEMISKO Lynn S., 495
 LEONARDI Cherry, 466
 LESCH Ann Mosely, 475
 LIENHARDT Gofdrey, 466
 LILLY T., 491
 LORCIN Patricia, 480
 LOUIS William R., 476, 477
 LOVEJOY Paul E., 473
 LUCAS Philippe, 480
 LUGARD Frederick D., 454
 MACKENZIE John M., 491
 MACLOUGHLIN P. F. M., 472
 MACMICHAEL Harold, 455
 MADEIRA Ana Isabel, 489
 MADELUNG Wilferd, 462
 MAHGOUB El-Fatih, 470
 MAHGOUB Mohamed Ahmed, 466
 MAIER Robert, 494
 MAIR Lucy, 480
 MAJEED Javed, 483
 MAKRIS G. P., 473
 MALINOWSKI Bronislaw, 455
 MALWAL Bona, 460
 MAMDANI Mahmood, 474
 MANGAN James A., 466, 482, 483, 484, 485, 491
 MARCHAND Philippe, 497
 MARCHIVE Alain, 481
 MARROU Henri-Irénée, 499
 MARSHALL Peter J., 476
 MARTIN G., 447
 MARTIN Jane R., 481
 MARTIN William G., 479
 MATTHEWS Roderic D., 455
 MAWUT Lazarus Leek, 466
 MAZRUI Ali, 460
 MBEMBE Joseph-Achille, 478
 MCBRIDE Lawrence W., 494
 MCCALL Storrs, 474
 MCCLINTOCK Anne, 478
 MCLEAN Martin, 484
 MEHNERT Wolfgang, 488
 MESSAOUDI Alain, 496
 MIGNOLO Walter D., 480
 MILLAS Hercules, 495
 MILLER Catherine, 475
 MILLER Montserrat M., 498
 Ministry of Education, 455
 MISH Carsten, 492
 MITCHELL Timothy, 480
 MOORE Bob, 477
 MOORE-HARELL Alice, 473
 MORAND Brigitte, 497
 MORO Christiane, 498
 MORRIS Jan, 477
 MORSLEY Dalila, 487, 488, 491, 492, 493
 MOSER-LECHOT Daniel, 493
 MOUSTAKIS Christina, 498
 MOWAFI Reda, 461
 MUDIMBE Valentin, 480
 MUḤAMMAD Ādam ‘Abd al-Ra’ūf, 475
 MUḤAMMAD ‘Ādil Aḥmad Ibrāhīm, 446
 MUHAWI Ibrahim, 467
 MURQUŞ Yuwāqīm Rizq, 466
 MURRAY A. Victor, 455
 MUSGROVE F., 455
 MYERS Charles S., 458
 NABTI Amar, 493
 NADEL Siegfried F., 455
 NAIR Savithri Preetha, 480
 NAJĪLA Ḥasan, 466
 NALDER Leonard F., 455
 NANDY Ashis, 480
 NAQD Muḥammad Ibrāhīm, 473
 NASR Marlène, 491
 NATSOULAS Anthula, 484
 NATSOULAS Theodore, 484
 Naval Staff Intelligence Division, 455

NDIAYE Pap, 478
 NEGRIN FAJARDO Olegario, 489
 NELSON Cary, 478
 NEUFELD Charles, 455
 NGUIDJOL Antoine, 487
 NIBLOCK Tim, 460
 NICOLLS Jason, 497
 NORA Pierre, 499
 NORDMAN Daniel, 480
 NOVOA Antonio, 481, 482, 485, 486, 489
 Nuffield Foundation, 456
 NUR Qasim Osman, 446
 O'FAHEY Rex S., 460
 OBDEIJN Herman, 497
 ODUHO Joseph, 456
 O'FAHEY Rex S., 472
 OGIER Angéline, 497
 OHRWALDER Joseph, 456
 OKOTH P. Godfrey, 485
 OMOLEWA Michael, 485
 ONO Akiko, 490
 OSMAN Mohammed Kheir, 470
 OUARI René, 487
 OWEN Nicholas, 477
 OWEN T. R. H., 450
 PACE David, 498
 PANOZZO Irene, 466
 PAPADAKIS Lydia, 490
 PATHY Jaganath, 480
 PAUL Andrew, 456
 PAULO João Carlos, 489
 PAXTON Richard J., 495
 PAYEN Pascal, 499
 PEARCE Robert D., 477
 PELS Peter, 480
 PENDRY Anne, 495
 PERHAM Margery, 477
 Philosophical Society of the Sudan, 471
 PIAGET Jean, 456
 PICARD Emmanuelle, 494
 PILLANS James, 456
 PINGEL Falk, 495
 PIRIOU Anne, 480
 PODEH Elie, 497
 POGGO Scopus S., 474
 POHL Karl Heinrich, 495
 POMIAN Krzysztof, 499
 POMPER Philip, 499
 POPP Susanne, 494
 PORTER Andrew N., 446
 PRAKASH Gyan, 478
 PRUNIER Gérard, 473, 474
 PYENSON Lewis, 480
 RABAN Sandra, 482
 RAHHAL Suleiman Musa, 468
 RAISON Jean-Pierre, 480
 REID John A., 456
 REMAOUN Hassan, 497
 Republic of the Sudan, 458
 REVEL Jacques, 499
 RHODES Kharyssa, 475
 RICŒUR Paul, 499
 RIEMENSCHNEIDER Rainer, 495
 RIZQ Yunān Labīb, 466
 ROBERTSON James W., 456
 RODGER George, 457
 RODNEY Walter, 485
 ROTBERG Robert I., 495
 ROUSSILLON Alain, 483
 RUAY Deng D. Akol, 474
 RÜPPELL Eduard, 457
 RUSSELL Mona, 483
 RUSSELL Peter, 474
 SAAVEDRA Martha, 468
 SAID Beshir Mohammed, 460
 SAID Edward, 480
 SALEMINK Oscar, 480
 SALIH Kamal Osman, 466
 SALIH Mahmoud S. O., 453
 ŠĀLIḤ Šāliḥ Muḥammad, 453
 SALMONI Barak A., 497
 SAMARAN Charles, 499
 SANDELL Liza, 470
 SANDERSON George N., 446, 462, 471
 SANDERSON Lilian P., 446, 470, 471
 SANTI Paul, 457
 SCHAR Bernhard C., 495
 SCHILLING Donald G., 485
 SCHULMAN Gwendolyn, 487
 SCHWARTZ Karl, 489
 SCHWEINFURTH George, 457
 SCONYERS David, 466, 471
 SCOTT George C., 457
 SEARCY Kim, 462
 SEGALLA Spencer D., 487
 SELIGMAN Brenda Z., 457
 SELIGMAN Charles G., 457
 SEMIDEI Manuela, 492
 SERI-HERSCH Iris, 461, 462, 466, 471
 SETH Sanjay, 483
 SHARKEY Heather J., 446, 467, 473, 475
 SHIBEIKA Mekki, 457
 SHIPWAY Martin, 477
 Shu'bat al-Ta'riḫ bi-Bakht al-Ruḏā, 457
 SHUKRĪ Muḥammad Fu'ād, 457
 SHUQAYR Na'ūm, 458
 SIBEUD Emmanuelle, 480
 SIDAHMED Abdel Salam, 472
 SIDDIQI Majid Hayat, 497
 SIKAINGA Ahmad A., 467, 473
 SIMONNEAUX Laurence, 494
 SINGARAVELOU Pierre, 480
 SKINNER Kate, 485
 SLATER John, 491, 497
 SLATIN PASCHA Rudolf, 458
 SMITH Rennie, 458
 SOMEL Selçuk Akşin, 490
 SPAULDING Jay, 460, 467
 SPERISEN Vera, 495
 SPIVAK Gayatri Chakravorty, 478

SRAÏEB Nouredine, 488
 STARRETT Gregory, 484, 491
 STEARNS Peter N., 498
 STEINER Pierre, 498
 STEVENSON Ronald C., 467
 STIANSEN Endre, 462, 468
 STOCKING George W., 480
 STOLER Ann Laura, 476
 Sudan Government, 458
 Sudan Government Central Archives, 446
 Sudan Government Education Department, 451, 458
 SULEIMAN Tewfig Ahmed, 471
 SULEIMAN Yasir, 467
 SYLVESTER David, 497
 SZYLIOWICZ Joseph S., 483
 TARTAS Valérie, 498
 TEXEIRA Gilson Ruy Monteiro, 489
 THAPAR Romila, 497
 THEOBALD Alan B., 458, 471
 THOMAS Graham, 447, 467
 THOMAS Ismay, 467
 THOMAS Martin, 477
 THOMPSON James, 476
 TILLEY Helen, 481
 TIMERA Mamadou Bouna, 488
 TOREN Christina, 498
 TOTHILL John D., 458
 TRAUTMANN Thomas R., 481
 TREAGUST David, 458
 TROUTT POWELL Eve M., 461
 TSHIMANGA Charles, 478
 TSURUMI Patricia, 490
 TUBIANA Joseph, 474
 TUCKER A. Winifred, 458
 TUTIAUX-GUILLON Nicole, 495
 TVEDT Terje, 446, 461
 UMBADDA Siddig, 468
 UNESCO, 459
 URRY James, 481
 VACANTE Russell A., 490
 VAN DER HEYDEN Ulrich, 488
 VAN LEEUWEN Theo, 491
 VAN THAO Trinh, 488
 VASSIADIS George A., 490
 VATIN Jean-Claude, 480, 481
 VAUGHAN Chris, 467
 VEYNE Paul, 499
 VEZIER Anne, 495
 VEZZADINI Elena, 467
 VINCK Honoré, 493
 VOLL John, 462
 VON ALBERTINI Rudolf, 477
 WAI Dunstan, 473, 474
 WARBURG Gabriel R., 461, 467, 468, 472, 473
 WARD William E. F., 459
 WATERSTON David, 459
 WAYĀB Aḥmad Ibrāhīm, 475
 WELLS Herbert G., 459
 WERBNER Richard, 481
 WERNE Ferdinand, 459
 WEST Michael O., 479
 WHITE Hayden, 499
 WHITEHEAD Clive, 482, 485
 WIESCHHOFF Heinz A., 459
 WILLIS Justin, 468
 WILLS Alfred J., 459
 WILSON Kathleen, 476
 WINDEL Aaron, 485
 WINGATE Francis R., 459
 WINTER R. K., 459
 Wizārat al-Tarbiya wa-l-Taʿlīm, 459
 WOODWARD Peter, 461, 468, 474
 WRONG M., 450
 WYZOMIRSKI Margaret J., 462
 YACoub Kawkab Abdel Bagi, 448
 YAGI GOGUET Vivianne, 462
 YERUSHALMI Yosef Hayim, 499
 YOUNG Pamela J., 490
 YOUNG Robert J. C., 478
 ZAJDA Joseph, 495
 ZAJDA Rea, 495
 ZEMBYLAS Michalinos, 493
 ZEVIN Ben D., 459
 ZOLLER BOOTH Margaret, 485
 ZYTNICKI Colette, 479, 480

Table des matières

Remerciements	v
Sommaire	viii
Note préliminaire	x
Translittération des caractères arabes et conventions de langue	xi
Abréviations	xii
Liste des figures apparaissant dans le corps du texte	xiv
Liste des annexes (volume séparé)	xvi
 Introduction	 1
A. Terminologie	5
B. Sources	8
C. Possibilités et limites de la recherche	15
 Etat de la recherche	 17
A. Le Soudan anglo-égyptien	17
1. Trois générations d'historiens	18
2. L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien	22
B. L'Empire britannique dans sa phase finale	24
1. Le tournant culturel de l'historiographie	24
2. Réinscrire le Soudan dans l'histoire impériale britannique	25
C. Impérialisme et savoirs scientifiques	27
D. L'éducation en contexte colonial	30
1. Aperçu de la littérature	30
2. Approches et objets	32
E. Manuels scolaires	36
1. Manuels coloniaux et manuels soudanais	37
2. Manuels d'histoire	38
F. Apport de la thèse	42

1^{ÈRE} PARTIE : SITUER L'OBJET

1. Le Soudan anglo-égyptien : une anomalie légale dans l'Empire britannique	45
A. Racines historiques (1820-1898)	45
1. Un précédent impérialiste : l'occupation ottomano-égyptienne du Soudan	47
2. La Mahdiyya, une révolution millénariste contre le « colonisateur colonisé »	50
B. Un régime colonial bicéphale : le Condominium anglo-égyptien (1899-1956)	54
1. Les intérêts égyptiens	56
2. Les intérêts britanniques	59
3. Le Soudan au cœur du contentieux anglo-égyptien	63
4. La Southern Policy ou la gestion séparée de deux Soudans	67
C. Vers la décolonisation, du Graduates Congress à la 1 ^{ère} guerre civile (1938-1958)	71
1. Les nationalismes soudanais: l'indépendance contre l'unité de la vallée du Nil	71
2. L'impérialisme britannique dans la tornade de la Seconde Guerre mondiale	75
3. L'indépendance d'un Soudan réunifié ou l'affirmation de l'hégémonie nordiste	81
2. De l'éducation pour l'Empire à l'éducation contre l'Empire	87
A. La révolution éducative dans l'Afrique coloniale britannique (1900-1960)	88
1. Le laissez-faire britannique dans les colonies africaines	89
2. Quelle éducation pour les Africains ? Les leçons de l'expérience indienne	91
3. Les discours développementalistes du nouvel Etat-providence colonial	96
B. L'éducation dans le Soudan anglo-égyptien (1902-1957)	101
1. L'âge de la différenciation (1902-1947)	102
2. Le rush de la dernière décennie (1948-1957)	110
3. Bakht er Ruda entre ruralisation et éducation à la modernité post-impériale (1934-1956)	117

2^E PARTIE : L'HISTOIRE SCOLAIRE SOUDANAISE DE FIN D'EMPIRE

3. La réforme de l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial 137

A. L'univers des leçons d'histoire élémentaire par le prisme des manuels	139
1. Manuels d'histoire, histoire des manuels : de la production à l'usage dans la classe	139
2. Le problème des éditions : deux stratégies d'analyse	143
3. L'environnement physique et matériel de l'histoire enseignée	145
4. Les acteurs du processus éducatif	147
<i>Les auteurs de manuels</i>	148
<i>Les enseignants</i>	149
<i>Les élèves</i>	152
<i>Les inspecteurs</i>	155
B. Le nouveau programme d'histoire élémentaire	157
1. Une macrostructure en forme d'entonnoir	157
2. La transposition du programme dans les manuels	159
3. Pourquoi enseigner et étudier l'histoire ?	166
4. Les sources des sources	168

4. Le contenu des enseignements prescrits, de l'histoire à l'éducation civique 170

A. Une triple identité épistémologique	171
1. L'histoire-passé	171
2. L'histoire-discours	174
3. L'histoire-science : le problème de la vérité historique	176
B. Représentations du passé	182
1. L'inévitable sélection de la matière	183
2. Les grands personnages de l'histoire	187
3. L'histoire du Soudan	190
<i>Périodisation: origines, trous noirs, épisodes marquants</i>	191
<i>La Turkiyya ou la brutalisation des relations soudano-égyptiennes</i>	194
<i>La Mahdiyya, lieu de mémoire d'un certain nationalisme soudanais ?</i>	196
<i>Traite des esclaves, responsabilité historique et unité nationale</i>	204
<i>Au-delà de la vallée du Nil : Darfour, Soudan oriental et Sud-Soudan</i>	209
<i>La « reconquête » du Soudan, prélude au temps présent</i>	213
<i>Histoires de guerre : technologie et information</i>	215
<i>Conclusion</i>	218
C. Systèmes de valeurs	220
1. L'instruction morale	220
2. L'éducation civique	225
<i>Une critique indirecte du colonialisme</i>	226
<i>Des bribes éparses de culture démocratique</i>	228
<i>Patriotisme territorial et social</i>	232
<i>La coexistence des peuples</i>	236

5. Un processus éducatif planifié dans les moindres détails	238
A. L'enseignant <i>face à et au sein de</i> la classe	239
1. La figure de l'enseignant : acteur, guide, évaluateur et arbitre	239
2. De la pédagogie...	245
3. ...à la didactique	248
B. Narration et cognition au service de la transmission	253
1. Procédés narratifs	253
<i>Suspense et dramatisation</i>	254
<i>La violence comme source de plaisir ?</i>	258
<i>La fabrication littéraire des héros et des antihéros de l'histoire soudanaise</i>	261
2. Outils cognitifs	264
<i>La construction d'un savoir articulé</i>	265
<i>L'appropriation de l'histoire</i>	268
<i>La pratique de la réflexion historique</i>	272
<i>Imaginer le passé historique</i>	276
<i>S'identifier aux acteurs de l'histoire-passé</i>	278
C. Les élèves en situation d'apprentissage	284
1. Chacun pour soi	284
<i>Dessins et modèles</i>	284
<i>Images et cartes</i>	285
<i>Expression écrite</i>	286
2. En collaboration interpersonnelle ou avec toute la classe	288
<i>Produire un résumé ensemble</i>	288
<i>Révisions collectives</i>	289
<i>Jouer l'histoire : pièces de théâtre et mises en scène</i>	290
D. Le processus éducatif sous le regard de l'inspecteur	301
1. L'instauration d'une routine de l'inspection	302
2. L'évaluation de la performance de l'enseignant d'histoire	304
3. L'évaluation du travail des élèves...une évaluation qui en cache une autre	305

3^E PARTIE : PERSPECTIVES DIACHRONIQUES ET SYNCHRONIQUES

6. L'histoire scolaire au Soudan et dans l'Empire	309
A. Une rupture dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Soudan ?	310
1. Une discipline scolaire mineure	310
2. Des savoirs historiques affectés par l'évolution du projet colonial ?	315
3. Matériaux didactiques et pratiques pédagogiques	322
<i>Cycle élémentaire</i>	323
<i>Cycle intermédiaire</i>	324
<i>Cycle secondaire</i>	328
4. Conclusion	333
B. Histoires scolaires d'après-guerre : convergences et divergences	334
1. A travers l'Afrique britannique	335
<i>En bordure du Sud-Soudan : Ouganda</i>	337
<i>Plus au Sud, en Rhodésie du Nord</i>	340
<i>Au Nigeria, dépendance la plus peuplée d'Afrique</i>	345
<i>Discussion</i>	347
2. Chez les joyaux perdus de la couronne	349
<i>En aval du Nil : Egypte</i>	349
<i>En Inde, pièce maîtresse de l'Empire</i>	356
<i>Discussion</i>	363
3. L'histoire scolaire en métropole	366
<i>Discussion</i>	374
<i>L'histoire scolaire au service d'un apaisement international</i>	375
7. Une fois l'indépendance acquise...	378
A. Une décolonisation partielle de l'histoire	379
1. L'espérance de vie des manuels soudanais de fin d'Empire	380
2. La Turkiyya et la Mahdiyya ajustées à l'agenda politique (nord-)soudanais	382
3. Le Condominium, grand oublié de la décolonisation ?	391
4. Discussion	396
B. Les absents de l'histoire deviennent sujets d'histoire	398
1. Le Sud-Soudan : mine d'or anthropologique, désert historique	398
2. Vers la construction d'un Etat-nation soudanais arabo-musulman	404
3. L'homogénéisation culturelle refusée : de la guérilla à la sécession	418

Conclusion	426
A. Zooming in : l'histoire scolaire soudanaise à l'heure de l'ébranlement colonial	426
B. Zooming out : le Soudan anglo-égyptien et l'(ex-)Empire britannique	433
C. Perspectives postcoloniales	438
D. Le Soudan anglo-égyptien, un terrain à explorer et à réexplorer	440
 Bibliographie	 443
Index des auteurs	501
Table des matières	507